نموذج ترخيص

أنا الطالب : لطيفة رشدان صالح المطيري أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: لطيفة رشدان صالح المطيري

التوقيع: [signature]

التاريخ: ٣٠ / ١٢ / ٢٠١٤

الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

إعداد

لطيفه رشدان صالح المطيري

المشرف

الأستاذ الدكتور ناصر أحمد الخوالده

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

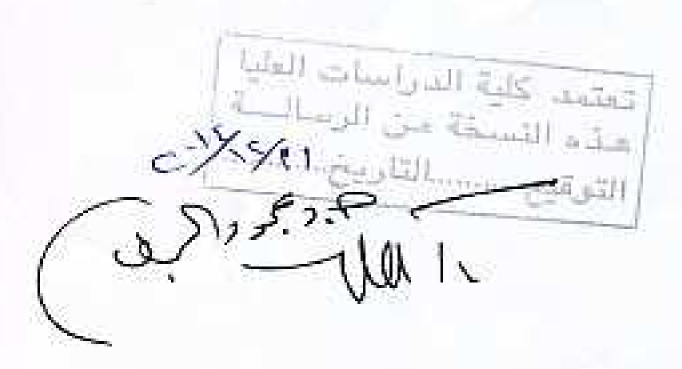
كانون أول، 2014م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة(الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانويةفي المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية)وأجيزت بتاريخ 2014/12/7م.



أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد الخوالده؛ أستاذ – مناهج الدراسات الاسلامية	مشرفا	....
الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية؛ أستاذ – مناهج الدراسات الاجتماعية	عضوا	....
الأستاذ الدكتور خالد عطية السعودي؛ أستاذ مشارك – مناهج التربية الإسلامية	عضوا	....
الأستاذ الدكتور زيد سليمان العدوان؛ أستاذ مشارك – مناهج الدراسات الاجتماعيّة جامعة البلقاء التطبيقية	عضوا خارجيا	....



الإهداء

إلى من علمني النجاح والصبر ...

إلى من أفتقده في مواجهة الصعاب ... أبي رحمه الله تعالى ...

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها ...

من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه... أمي الغالية ...

إلى من كان له الفضل، بعد الله ... ورفيقي في الطموح والعزيمة وسندي ...زوجي العزيز...

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة ... والنفوس البريئة ورياحين حياتي ... ابنتي واخوتي ...

الشكر والتقدير

انطلاقا من العرفان بالجميل، فإنه ليسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور / ناصر أحمد الخوالده الذي أمدني من منابع علمه بالكثير، وما تاخر يوما عن مد يد المساعدة لي، وفي جميع المجالات، وحمدا لله بان يسره لي في دربي، ويسر به أمري وعسى أن يطيل الله عمره ويبارك له فيه؛ ليبقى نبراسا متلألأ في نور العلم والعلماء.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة الموقرة، وهم الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية والأستاذ المشارك الدكتور زيد سليمان العدوان والدكتور خالد عطية السعودي على جهدهم ونصحهم لي، وعلى ملاحظاتهم القيمة التي هي محل التزام، وموضع تقدير واحترام.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية " دراسة تحليلية "

إعداد

لطيفه رشدان صالح المطيري

المشرف

الأستاذ الدكتور ناصر أحمد الخوالده

الملخص

هدفت الدراسة إلى كشف واقع الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من حيث أنواعها، وأنماطها التنظيمية للمعرفة التي تقيسها. وقد تكون مجتمع الدراسة من كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1434هـ/ 1435هـ.

واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، معتمدا على السؤال وحدة للتحليل؛ لمناسبتها كل من هدف الدراسة وفئة التحليل المختارة. ولتحقيق هذه الغاية قامت الباحثة بإعداد أداة خاصة بالتحليل لتحليل المحتوى.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية تركزت حول المجال المعرفي على حساب المجالين الآخرين؛ الوجدًاني والمهاري، ولقد خلا كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي من الأسئلة التقويمية الوجدًانية تماماً. وشكلت أنماط كل من التوضيح والتسميه والتعريف ما يزيد على نصف الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مما يعني ان الأسئلة التقويمية المعرفية قد تمحورت حول المستويات الدنيا.

الكلمات المفتاحية: المرحلة الثانوية، الأنماط التنظيمية، الأسئلة التقويمية، كتب التاريخ.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

أقرت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم عام 1428هـ ببرامجه الأربعة: تطوير المناهج، وتأهيل المعلمين والمعلمات، وتحسين البيئة التعليمية، ودعم النشاط غير الصيفي. ويقصد بالمشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية في التعليم العام: بأنه مشروع وطني، يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة. وتتولى وزارة التربية والتعليم السعودي، بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الوطنية والأهلية عمليات تخطيطه، وتنفيذه وتقويمه

ولقد سعت المملكة العربية السعودية، في مشروعها الشامل لتطوير المناهج، إلى إحداث نقلة في التعليم، من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج؛ ليستطيع بكل كفاية واقتدار، مواكبة الوتيرة السريعة في التطورات المحلية والعالمية، كما يهدف إلى توفير وسيلة فعالة؛ لتحقيق أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على نحو تكاملي، عن طريق تضمين المناهج؛ القيم الإسلامية، والمعارف، والمهارات، والاتجاهات الإيجابية، اللازمة للتعليم والمواطنة الصالحة والعمل المنتج والمشاركة الفاعلة في تحقيق برامج التنمية والمحافظة على الأمن والسلامة والبيئة والصحة وحقوق الإنسان.

كما جاء في دواعي التطوير: إنها جاءت لدواع داخلية؛ استجابة لحاجات المجتمع المحلي من حيث تطور الاقتصاد وتنوع مصادره، ولحدوث تغيرات في العلاقات الاجتماعية نتيجة للهجرة الداخلية؛ من البادية والريف إلى المدن الكبرى، والانفتاح على العالم الخارجي؛ تجارة وسياسة وتبادلا ثقافيا وأيدٍ عاملة وافدة وخبراء؛ مما ترك آثاره على الثقافة المحلية والسلوك الاجتماعي. ولدواع خارجية تمثلت في ثورة المعلومات والاتصالات، ولدواع علمية وبحوث ودراسات دولية أبرزت أهمية التطوير التربوي لتنمية القوى البشرية واستثمارها. فقد أكدت دراسات اليونسكو واليونسيف على تطوير المناهج الدراسية وتدريب المعلمين ضمن الاهتمام بالتطوير التربوي(وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، 1431هـ).

مرت المناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية في ست مراحل رئيسة بدءاً بالمرحلة الأولى (1344هـ– 1373هـ) وانتهاء بالمرحلة السادسة (1425هـ– 1435هـ). وقد أفادت دراسة أعدتها جامعة أم القرى(2014) بعنوان " تجربة وزارة التربية والتعليم السعودية في بناء المناهج" أن المرحلة الرابعة من التجربة السعودية الممتدة ما بين عامي 1390هـ – 1418هـ، قد تميزت بارتباطها بالخطط الوطنية للتنمية؛ حيث تم تشكيل فريق استشاري من الكفاءات الوطنية المؤهلة من ذوي التخصصات المختلفة في الجامعات والأجهزة الحكومية، يجتمعون بصورة دورية؛ لمناقشة القضايا التعليمية المختلفة. وكان من أبرز ما حدث في هذه المرحلة البدء بالاهتمام بالكيف ووضوح تأثير الأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وانعكاس ذلك على خططها وبرامجها ومناهجها، والاهتمام بتنوع طرائق التدريس والتوجيه، وتغير في صوع محتوى الكتاب الدراسي، وعدم الاعتماد على الغير في ذلك. لكن الكتب الدراسية، بعامة، ظلت تعاني من التركيز على الكم في المعلومات، وعدم الربط بين الموضوعات الدراسية،وظهور طبيعة التخصص عليها، ولم تأخذ بسياسة تجريب الكتب قبل التعليم إضافة إلى افتقار بعض الكتب والمقررات لذكر الكتب والمراجع الخاصة بها، واعتمادها على خبرات المعلمين عند تدريسهم لها."

كما أفادت الدراسة أيضاً أن المرحلة الخامسة من التجربة السعودية، التي بدأت عام 1418هـ وامتدت حتى عام 1425هـ، كانت من أضلها؛ حيث اتجهت الوزارة نحو أهل الاختصاص والمهتمين بالتربية لتسترشد بآرائهم في التعليم، وهم من غير الأعضاء في الأسرة الوطنية، وكان من ثمار هذه اللقاءات أن اهتمت الوزارة بعمليات التجريب قبل التعميم النهائي للمنهج أو الكتاب المدرسي. وكان من أبرز ملامح التطوير في هذه المرحلة كما يذكر الجهني (1423هـ) قد تمثلت في بدء المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية ودمج الرئاسة العامة لتعليم البنات مع وزارة المعارف وتغيير اسم وزارة المعارف السعودية إلى وزارة التربية والتعليم.. وبمعنى آخر توحيد السلطة المشرفة على التعليم العام.

ولقد تعرضت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لانتقادات كثيرة من بعض الشخصيات والخبراء في مجال بناء المناهج إلا أنها لم تلق لها بالا بادئ لأمر ثم تحولت إلى مطالبتها من الميدان التربوي إبداء آرائهم وتطلعاتهم المستقبلية في بناء المناهج المدرسية ثم عقدت الندوة الكبرى التي نظمتها وزارة التربية خلال عام 1423هـ وبتوجيه من خادم الحرمين الملك عبد الله بن عبد العزيز (وكان ولياً للعهد يومئذ). بعنوان "ماذا يريد التربويون من

المجتمع وماذا يريد المجتمع من التربية؟ " وكان من أهم الانتقادات التي وجهت للوزارة من خلال بعض المختصين وأولياء أمور الطلبة والطلبة أنفسهم الانتقادات الآتية:- المناهج المدرسية تعتمد على الجانب النظري وتفتقر إلى الجوانب التطبيقية.

- تشتكي المناهج الدراسية من الكم دون مراعاة للكيف ويأتي معظمها حشوا زائدا ومعلومات مكررة.
- تهمل المناهج الدراسية تنمية مواهب الطلاب وتطويرها.
- لا تتسق مخرجات التعليم المترتبة على المناهج الدراسية مع حاجات السوق.
- افتقار المناهج الدراسية إلى المعطيات والأسس التي تسهم في إكساب الطلاب بعض المهارات الأساسية كمهارات كل من التفكير العلمي والناقد والإبداعي.

وجاء في توصياتها أن المجتمع:

- يتطلع إلى أن يكون المنهاج موافقا للتطويرات الحديثة التي يعيشها المجتمع مع التأكيد على الثوابت الأساسية لمناهجنا التي تعطيها خصوصيتها.
- يتوجب إعادة النظر في أهداف التربية وتحليلها وإعادة صوغها وبناء على ذلك يتم اختيار المحتوى ومادته وأنشطته وأساليب تنفيذه وتقويمه (جامعة أم القرى،2014).

وجاء في دراسة لمركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية في القاهرة عن المناهج الدراسية للتعليم العام في المملكة العربية السعودية، والتي قام بها المركز عام 1998 في أكثر من (800) صفحة، جملة من الانتقادات ومن أهمها:

- يعاني منهاج التاريخ في عرض موضوعاته العشوائية حيث يتم القفز في موضوعاته من موضوع إلى موضوع آخر دون التعرض لظروف تلك الحوادث وأسباب وجودها على الساحة. بمعنى تعاني من مشكلة التسلسل المنطقي وضعف مبدأ التتابع والتكامل.
- ضعف مستوى الأسئلة التقويمية إذ تركز في غالبيتها على الحفظ واستذكار المعرفة (وزارة التربية والتعليم بالسعودية، 2001).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ولقد تفاعلت وزارة التربية والتعليم مع المقترحات العامة للندوة الكبرى التي عقدت عام 1423هـ، وأكدت أنها راعت انتقادات مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية من خلال وضع

خطة تطويرية عشرية لعملها التربوي، بدأت من عام 1425هـ لتنتهي عام 1435هـ. وحددت الوزارة في خطتها محددات الخطة العشرية واستراتيجياتها العامة واستراتيجياتها الكلية والإجراءات المنهجية. وكان من ثمار هذا المشروع التطويري بناء المناهج تحت مسمى المشروع الشامل لتطوير المناهج، والذي كانت مرحلته الأخيرة عام 1431هـ/ 1432هـ، ليجري التعميم الشامل والتقويم والتطوير لمنتجات المشروع الشامل لتطوير المناهج عام 1435هـ(وزارة التربية والتعليم بالسعودية، 1431هـ).

إن هذا العام 1435هـ، كما حددته وزارة التربية والتعليم السعودية، وفقا لما جاء في الدليل التعريفي للمشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم الأساسي، المرحلة الخامسة" هو عام التقويم للمناهج ممثلة في الكتاب المدرسي؛ فالمنهاج بمفهومه الحديث خطة مكتوبة ومعتمدة للتعلم والتعليم. وهو يمثل جميع الخبرات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ سواء أكان ذلك داخل الفصل الدراسي وغرفة الصف، أم خارجه، ما دام ذلك يتم تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها. ولذلك فالمنهاج لا يعني الكتاب المدرسي، كما يظن كثير من الناس (شاهين، 2010).

ونظرا لكون الأسئلة التقويمية تشكل جانبا مهما من جوانب الكتاب المدرسي، ولأن كثيرا من المعلمين والمعلمات يعتمدون عليها في الاختبارات التحصيلية التي يجرونها، فقد جاءت هذه الدراسة.

وتتلخص مشكلة الدراسة في:

الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من حيث أنواعها وأنماطها التنظيمية للمعرفة التي تقيسها.

وللكشف عن واقع الأسئلة والحصول على بيان وتوضيح لمشكلة الدراسة فقد تفرع عنهاالسؤالان الآتيان:

السؤال الأول: ما المجالات الرئيسة التي تتوزع عليها الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: ما درجة قياس الأسئلة التقويمية للأنماط التنظيمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودي؟

أهمية الدراسة ومبرراتها

تبدو أهمية الدراسة من خلال الآتي:

- الدراسة مطلب رئيسي من مطالب مشروع التطوير الشامل للمناهج ومن مستحقاته، وبخاصة أن عام 1435هـ، كما سبق بيانه، هو عام التقويم للمشروع وفق خطة وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
- الدراسة مشاركة من المهتمين بتطوير المناهج وتنقيحها من غير أعضاء الأسرة الوطنية المكلفة بالتطوير التربوي
- الدراسة تتناول جانبا من المشروع الشامل للتطوير التربوي غير مسبوق بالدراسة ، فقد تناولت دراسة كل من الحازمي(2014) والمالكي (1430هـ)جانب القيم في كتب التربية الوطنية، وتناولت دراسة القرشي (1431هـ) القيم في مقرر الحديث أما جانب التقويم فلم يتعرض له أحد .
- تزويد وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بدراسة علمية للمناهج تتسق مع تطلعاتها في الحصول على دراسات وبحوث علمية ترتبط بالكتب الدراسية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الآتي:

- الكشف عن درجة اهتمام معدي الكتب المدرسية بالأسئلة التقويمية باعتبارها جزءا مهما منها، وبخاصة كتب مادة التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؛ فالباحثة معلمة لهذه المادة، وبالتالي فإن التصاقها بالكتاب المدرسي وثيقة.
- توظيف المعرفة التي اكتسبتها المعلمة من دراستها الجامعية في مجال عملها معلمة؛ فيتحسن أداؤها المهني وبخاصة استخدامها لأسئلته التقويمية في مواقفها التعليمية واختباراتها.

مصطلحات الدراسة

- **أسئلة المجال المعرفي.** تتمثل في الأسئلة التي تكشف عن تذكر المتعلم لما تعلمه سابقا، وعن قدرته على إدراك معاني المفردات والمصطلحات والمفاهيم والأحكام، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتحليل الفكرة الواحدة إلى عناصرها ومكوناتها الرئيسة، ووضع الأجزاء في قوالب كلية، وإصدار الأحكام على الأفكار والمواقف والمعلومات، وفق معايير داخلية أو خارجية محددة.
- **أسئلة المجال الوجداني.** تتمثل في الأسئلة التي تهدف إلى الكشف عن درجة اهتمام المتعلم ورغبته في موضوع معين، ومحاولته اتخاذ مواقف حياله، والاهتمام بالقيمة **التي** يعطيها لهذا الموضوع، سواء أكان أشخاصا، أم سلوكات، أم سمات، وتضم عددا من القيم المتعلقة بها؛ من أجل بناء نظام داخلي للقيم لديه، وتشكيل مفاهيم خاصة تتحكم في سلوكه لفترة طويلة نسبيا، بحيث تندمج المعتقدات والأفكار والاتجاهات والميول والرغبات معا في تشكيل أسلوب حياة المتعلم.
- **أسئلة المجال المهاري.** تتمثل في الأسئلة التي تكشف عن استخدام المتعلم لأعضائه الحسية؛ للوصول إلى النشاط الحركي المطلوب، واستعداده للقيام بالمهارة بشكل تجريبي، وإنجازها بسرعة وإتقان، وإبداعه في أدائها.
- **الأنماط التنظيمية:** تشير إلى مجموعة الطرائق التي تستخدم في عرض المعلومات الواردة في النص(الدرس)، وتنظيم أفكاره، وفق الغرض المعرفي الذي تؤديه للطالب، وتكون على شكل وحدات؛ مثل، نمط التعريف، الأمثلة، المقارنة، التتابع، السبب والنتيجة (عيال سلمان: 2007).

وهذا تعريف بهذه الأنماط:

- **الوقت:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها التحديد الزمني.
- **الموقع:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها التحديد المكاني.
- **الكم:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها التحديد الكمي.
- **التسمية:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها اسما معينا.
- **التعريف:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها تحديد المقصود بالمفاهيم والمصطلحات.

- **الوصف:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها سردا لأحداث أو مفــاهيم أو أشــياء تطويرية معينة مذكورة في السؤال.
- **التوضيح:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها تفسير وبيان حقائق أو نصوص أو سمات أو ملامح.
- **الأمثلة:** وتشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها نماذج تطبيقية أخرى تنتمي إلى الفئة المذكورة في السؤال.
- **الترتيب:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها عرض العناصر فــي خطــوات أو تسلسل زماني أو مكاني أو الاثنين.
- **السبب:** ويشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها تعليلا أو بيانا لحكمة معينة.
- **النتيجة:** وتشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها استنباطات، وحلولا مقترحة، وبيانــا لما تفضي إليه مقدمات الحكم.
- **المقارنة:** وتشير إلى الأسئلة التي تتطلب إجابتها عرض الاختلافات والتشابهات بين الخصائص أو الملامح أو السمات بين المفاهيم (بكار، 1993).

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر محددات الدراسة على الآتي

- كتب التاريخ المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للصفوف الأول والثاني والثالث للعام الدراسي 1434هــ/ 1435هــ.
- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية التي قامت الباحثة بإعدادها لغايات الدراســة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

ويتضمن المحاور الآتية:

- الكتاب المدرسي.
- التقويم.
- السؤال.
- السؤال التقويمي.

وهذا بيان وتفصيل لكل منها:

المحور الأول: الكتاب المدرسي

1. مفهوم الكتاب المدرسي

يرى الخوالده وعيد (2007) أن الكتاب المدرسي هو المخطوطة أو المطبوعة المعتمدة من الهيئة المشرفة على التعليم، باعتبارها أساسا ومرشدا لكل من المعلم في أدائه التربوي والمتعلم في تعلمه ونجاحه. وترى معروف وناصر (2010) أنه وثيقة مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم التي يقوم بها التلاميذ والمعلم في المجالات الفردية والصفية والمدرسية والاجتماعية؛ لتحقيق أنواع التحصيل المطلوب، من خلال الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وأسئلة التقويم. وهو عند سعادة وإبراهيم (2011) الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة؛ لكونه يقدمها للمتعلم في صور شتى؛ مكتوبة أو مصورة أو مرسومة، والتي تسهم في جعله قادرا على بلوغ أهداف المنهاج المحدد مسبقا.

2. أهمية الكتاب المدرسي

يحظى الكتاب المدرسي باهتمام كل من مصممي المناهج الدراسية والباحثين التربويين؛ بناء وتنظيما ومضمونا؛ لأنه الدعامة الرئيسة لعملية التدريس. فيرى الرواضية (2000) أن الكتاب المدرسي: يُعَدُّ العمود الفقري للمناهج، والوعاء الحقيقي للمعرفة والخبرات والمهارات المتوقع إكسابها للطلاب واكتسابهم لها. كما يرى عاشور (2004) أنه أحد الوسائل الأساسية

المهمة في العملية التربوية، والأداة الرئيسة في تنفيذ المنهاج، وأنه مهم لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء؛ فهو مرجع أساسي للمتعلم في استقائه المعلومات والمعرفة منه، وأداة رئيسة للمعلم في إعداده لدروسه. ويذكر طعيمة (2004) أن الكتاب المدرسي لا يمثل مستودعا للمعلومات والحقائق وغيرها فحسب، بل إنه يقوم بوظائف عدة، ومن ذلك: الإفادة منه في تفريد التعلم والتعليم الذاتي، كما يسهل حمله والانتقال به واستخدامه في أماكن أخرى. وذهب عليمات (2006) إلى أن الكتاب المدرسي أكثر العناصر التربوية تأثيرا في النشأ؛ حيث يعد ضمانا لتقديم محتوى موحدا للطلاب في الغرف الصفية والمستويات التعليمية المتتابعة، كما ويسهم في إمدادهم بالمعارف والخبرات التربوية، وفي بناء الاتجاهات الإيجابية، والقيم المرغوب فيها مجتمعيا. ويرى الخوالده وعيد (2007) أن الكتاب المدرسي ممثل للمنهاج في مفرداته، وساع إلى تحقيق نتاجاته وأهدافه. وإلى مثل هذا ذهبت عبد الرحيم (2008) حيث رأت أنه أحد الأركان الرئيسة التي يستند إليها المنهاج، وأنها الوعاء الحقيقي الذي يحتوي المادة العلمية، والمرجع الأساس الذي يستقي منه المتعلم معلوماته أكثر من غيره من المصادر، والأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه. أما سعادة وإبراهيم (276،2011) فقد فصلا في أهمية الكتاب المدرسي؛ فكان مما ذكرا: أنه

- يعالج الأفكار والمعلومات الأساسية في موضوعات الدروس المختلفة بشيء من الإيجاز والتركيز.
- يوفر خلفية مرجعية مشتركة لكل من المعلم والمتعلمين.
- يسهم – إذا ما أحسن تصميمه وبناؤه – في تنمية مهارات التفكير على اختلافها وتنوع مستوياتها، من إبداعية وناقدة وعلمية.
- يساعد على بناء القيم والاتجاهات المرغوب فيها من خلال معالجة المادة العلمية بشكل مؤثر.

3. مكونات الكتاب المدرسي.

يرى حمدان (2001) أن الكتاب المدرسي يجب أن يشمل أربعة عناصر رئيسة متكاملة ومتوازنة في علاقاتها وتفاصيلها وهي: الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعليم، وتقييم التحصيل، أما كيفية التعليم من المعلم فهذه من اختصاص وثائق أخرى، والتي تسمى دليل أو مرشد المعلم. ويرى مرعي والحيلة (2001) وجوب تضمين الكتاب المدرسي معلومات مختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي يستعملها المتعلمون؛ مما يعني قابلية الكتاب للإثراء، وحاجته

للتعديل والتحديث. ويرى الخوالده وعيد (2007) وجوب توافر أنواع النشاط على تنوعها في الماهية والمستويات، والتقويم، باعتباره جزءا مهما من الكتاب المدرسي؛ فخلو الكتاب منه عيب ونقص يتطلب معالجة.

وتخلص الباحثة من ذلك إلى أن مكونات الكتاب المدرسي تتمثل في:

- ☒ الأهداف المراد تحقيقها في بناء شخصية المتعلم؛ عقليا، وجسميا، ووجدانيا، واجتماعيا، إلى غير ذلك.
- ☒ المعارف والخبرات التربوية في المجالات الثلاثة؛ المعرفي والوجداني والمهاري.
- ☒ أنواع النشاط على تنوعها؛ من حيث الأهداف وموقعها في السياق، والفئة المستهدفة منها؛ مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.
- ☒ التقويم الختامي متمثلا في الأسئلة، والمهام التي يجري تكليف المتعلمين بها، داخل غرفة الصف أو خارجها؛ كالبحث في مصادر معرفية إضافية، أو نقل المعرفة والخبرة التربوية إلى الحياة، إلى غير ذلك.

4. مادة التاريخ

تُعَدُّ مناهج الدراسات الاجتماعية من المناهج الدراسية التي حظيت بعمليات التطوير، انطلاقا من دورها الرئيس المتعلق بدراسة العلاقات البشرية والطبيعية، ومادة التاريخ إحدى المكونات الرئيسة لتلك المناهج، إلى جانب كل من مادة الجغرافيا ومادة التربية الوطنية.

- **مكانة مادة التاريخ**

تعد مادة التاريخ واحدة من أهم المواد الدراسية التي تسهم في بناء شخصية الفرد، بل إنها القلب النابض الذي تتدفق عبر جوانبها التجارب والخبرات الإنسانية التي تراكمت منذ الأزل؛ لتوقظ النفس من غفوتها وتعيد إليه أهميتها وقدرتها على العمل والعطاء (خريشة 1998). قال ابن الأثير(1415هـ،1/9-10):" ولقد رأيت جماعة ممن يدعي المعرفة والدراية، ويظن بنفسه التبحر في العلم والرواية، يحتقر التواريخ ويزدريها، ويعرض عنها ويلغيها، ظنا منه ان غاية فائدتها إنما هو القصص والأخبار، ونهاية معرفتها الأحاديث والأسمار، وهذه حال من اقتصر على القشر دون اللب نظره." ويرى السخاوي أن فائدة تعلم مادة التاريخ هي: "معرفة الأمور على وجهها، ولعلَّ من أجلِّ فوائده أنه أحد الطرق التي يعلم بها النسخ في أحد الخبرين المتعارضين المتعذر الجمع بينهما"(روزنثال، 19،1986). أما ابن الأثير فيقول في فوائد علم التاريخ:" فالإنسان يحب البقاء، ويؤثر أن يكون في زمرة الأحياء، وهناك فرق بين ما رآه أمس

أو سمعه، وبين ما قرأه في الكتب المتضمنة أخبار الماضين وحوادث المتقدمين، فإذا طالعها فكأنه عاصرهم، وإذا علمها فكأنه حاضرهم. كما إن الملوك ومن إليهم الأمر والنهي، إذا وقفوا على ما فيها من سيرة أهل الجور والعدوان، ورأوها مدونة في الكتب يتناقلها الناس، فيرويها خلف عن سلف. ونظروا إلى ما أعقبت من سوء الذكر وقبيح الأحدوثة، وخراب البلاد وهلاك العباد، وذهاب الأموال وفساد الأحوال، استقبحوها وأعرضوا عنها واطَّرَحُوها. وإذا رأوا سيرة الولاة العادلين وحسنها، وما يتبعها من الذكر الجميل بعد ذهابهم، وأن بلادهم، وممالكم عمرت، وأموالها درست، استحسنوا ذلك ورغبوا فيه وثابروا عليه، وتركوا ما ينافيه، هذا سوى ما يحصل لهم من معرفة الآراء الصائبة التي دفعوا بها مضرات الأعداء، وخلصوا بها من المهالك، واستصانوا نفائس المدن وعظيم الممالك. ولو لم يكن فيها غير هذا لكفى به فخرا. وما يحصل للإنسان من التجارب والمعرفة بالحوادث، وما تصير إليه عواقبها، فإنه لا يحدث أمر إلا قد تقدم هو أو نظيره؛ فيزداد بذلك عقلا، ويصبح لأن يفتدى به أهلا. وما يتجمل به الانسان في المجالس والمحافل من ذكر شيء من معارفها، ونقل طريفة من طرائفها، فترى الأسماع مصغية إليه، والوجوه مقبلة عليه، والقلوب متأملة ما يورده ويصدره، مستحسنة ما يذكره. (1415هـ،19/1)

والتاريخ ينشط فكر الإنسان ويشحذ ذهنه ويزوده بالنصائح التي تفيده في تعديل سلوكه إيجابيا، كما تعرفه بنفسه وعلاقته بمن حوله من الأشياء(محمود، 1990)

ويمكن تلخيص أهداف تدريس مادة التاريخ بالآتي:

- المشاركة في إيضاح جذور منابع الحاضر الذي يعيشه المتعلم، والإسهام في بناء اتجاهاته نحو المستقبل، وبخاصة نحو فضائل الأعمال والأخلاق.
- تعريف المتعلم بنعم الله تعالى المبثوثة في البيئات المتعددة من حوله؛ من مادية ومعنوية؛ فالأمن النفسي والغذائي والاجتماعي، والتكافل والتعاون والتسامح والسلام، نعم ربانية متوافرة، وحاجات اجتماعية للفرد والجماعة؛ مما يحمل المتعلم على التفاعل مع تلك البيئات؛ لتحقيق مزيد من النفع له ولمن حوله.
- تعريف المتعلم بالرموز الدينية والاجتماعية في الماضي والحاضر، والإقرار بفضلهم، والسعي للاقتداء بالصالحين منهم
- مساعدة المتعلم على معرفة الحق والخير واجتناب الشر؛ بمرجعية ثابتة معلومة في الدين والمنظومات القيمية.

-الاطلاع على حاضر المسلمين في مناطق العالم المختلفة، والإحساس بأنهم جزء منه وأنه جزء منهم، والسعي إلى الإسهام في حل مشكلاتهم

المحور الثاني: التقويم

1. مفهوم التقويم

يعرف التقويم بأنه:

أ. "عملية منظمة تتمثل في جمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات المناسبة لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية واتزانها" (عودة، 2002، 25).

ب. " العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهاج وكذلك نقاط القوة والضعف حتى يمكن بلوغ الأهداف المنشودة في أفضل صورة ممكنة "(الوكيل والمفتي2007، 162).

ج. " مجموعة من العمليات المتداخلة لجمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات باستخدام معايير حول ظاهرة أو موقف في ظروف ومعطيات محيطة وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية أو اقتراح حلول واضحة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة" (زقوت ، 2008،122).

د. "عملية هادفة يتم من خلالها معرفة مدى إتقان الطلبة للأشياء التي تعلموها وتحديد مدى التقدم الذي أحرزوه نحو بلوغ الأهداف المحددة سبقا ليتم اتخاذ قرارات عملية لدعم الإيجابيات وتلافي السلبيات" (الشهري1429هـ،47).

ه. "عملية منظمة تسعى إلى جمع المعلومات حول ظاهرة ما وتحليلها وتفسيرها ودراستها بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة تساعد على معرفة نقاط الضعف وتحسينها وتطويرها من أجل التصويب والتنقيح" (شيخ العيد،2010،16).

و. "عملية علمية منهجية هادفة وشاملة ومتوازنة تقوم على جمع المعلومات الممكنة والنوعية عن سلوك أو مهارة أو سمة معينة ثم تصنيفها وتوظيفها في إصدار حكم عليها وفق معايير وضوابط داخلية أو خارجية محددة مسبقا لهذه الغاية" (الخوالده والجلاد 2006، 398).

ز. "عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليميـة وتفـسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب والمعلمين أو البرامج أو المدرسة؛ مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيـق الأهـداف المرسومة" (مصطفى2012،**17**)

فتعريف التقويم يرتبط بالفئة التي قامت بتعريفه؛ ففي حين يعـرف المعلمـون التقـويم بعبارات وصفية أو كمية تتعلق بالمواد التي يدرسونها، فإن المرشدين التربويين يعرفونه بقـدر تعلقه بتخصصات الطلبة وميولهم المهنية، فيما يعرفه مدراء المدارس علـى ضـوء سـلوكات الطلبة، أما مقدمو البرامج التربوية فيهتمون بجمع المعلومات عن البرامج ومقارنتها، بما تحقق من أهداف تلك البرامج؛ من أجل إصدار أحكام وفقها (علام، 2004).

وترى الباحثة أن التقويم: مجموعة من العمليات المتتابعة، المتعلقة بجمع معلومات كميـة او نوعية أو منهما معا، عن معرفة أو سلوك أو مهارة أو سمة، ثم الإفادة منها في اقتراح حلول واضحة؛ لتحسين العملية التعليمية، أو إصدار أحكام عليها، وفق معـايير داخليـة أو خارجيـة محددة.

2. **مجالات التقويم**

بالنظر إلى كون التقويم عملية شاملة فإن هذا يعني تعدد المجالات ومن أهمها:

- تقويم المتعلمين، وتتمثل في تحصيلهم الدراسي واستعداداتهم وقـدراتهم ورغبـاتهم، وتشخيص صعوبات التعليم والتعلم (الزاملي والحازمي وكاظم، 2009، وأبو زينـة، 1998).
- تقويم العملية التعليمية؛ من حيث الأهداف، والأساليب والطرائق التدريسية، والوسائل وتقنيات التعليم، والإجراءات، وبيئات التعليم؛ المادية والمعنوية.
- تقويم الكتب الدراسية ؛ من حيث مناسبتها للمراحـل النمائيـة والعمريـة للطـلاب، ومراعاتها للفروق الفردية بينهم، ومن حيث تنظيم المعرفة والخبرة التربوية المتضمنة فيها ، وتنوعها ومواطن القوة والضعف فيها (الخوالده وعيد، 2007 ، 307-321).

3. أهمية التقويم

تعد عملية التقويم التربوي من العمليات المهمة لكل من المعلم، والمتعلم، والهيئات المشرفة على التعليم:

أما أهمية التقويم للمعلم فكما يذكر كل من (خاطر، 1981، وتوق وقطامي وعدس، 2002، والخوالده وعيد، 2003،وقطامي، 2005) فتتمثل في الآتي:

☒ تزويده بتغذية راجعة عن أدائه في مجالات شتى؛ التخطيط والإدارة الصفية والتنفيذ.
☒ الكشف عن استعدادات المتعلمين، ومن ثم مراعاة الفروق الفردية بينهم، والوصول بهم إلى التعليم المتقن.
☒ تنظيم المحتوى التعليمي في تسلسل منطقي، بحيث تعالج فيه نقاط الضعف، ويتم إثراء المادة العلمية بمعارف وخبرات تربوية مستجدة.
☒ الإسهام في الكشف عن الموهوبين، وتنمية مواهبهم، ومراعاة احتياجاتهم.

أما أهمية التقويم للمتعلمين فتظهر من خلال:

☒ تزويدهم بتغذية راجعة عن أدائهم وإتقانهم للمعارف والخبرات التربوية المكتسبة.
☒ تحريك دافع تعلمهم لمزيد من التفاعل في المواقف التعليمية، وتحسين التحصيل الدراسي (توق وقطامي وعدس، 2002).
☒ تطوير مهارات عقلية وأدائية من خلال المهام التي يكلفون بها ومتابعتها.
☒ مراعاة أصحاب الاحتياجات الخاصة من بطيئي التعليم والموهوبين بالإرشاد والتوجيه ووضع البرامج التطويرية.
☒ تثبيت المعرفة والخبرة لدى المتعلمين (اليتيم، 2005).

وفيما يختص بأهمية التقويم للهيئات المشرفة على التعليم يشير (الخوالده وعيد، 2003) إلى الآتية:

- تزويدهم بتغذية راجعة عن درجة مناسبة المحتويات التعليمية للمتعلمين من حيث مراعاة المراحل النمائية والتعليمية.
- يمكنهم التطوير والتجديد للمعرفة والخبرة التربوية المقدمة للمتعلم والمستجدات التربوية الأخرى في مجال التقنيات وطرق التدريس.

- تعمل على إحداث الانسجام بين حاجات السوق المحلية من المهارات والخبرات وبين ما يجري تقديمه للمتعلمين.

4. أنواع التقويم

قسم التربويون مجالات النتاجات التعلمية إلى ثلاث هي: النتاجات العقلية أو المعرفية، والنتاجات القلبية أو الوجدانية، والنتاجات المهارية أو النفس حركية، ولكل منها ما يناسبه من التقويم؛ فكانت أنواع التقويم ثلاثة؛ هي:

النوع الأول: التقويم المعرفي: ويهدف إلى تشخيص أنواع التعلم والتعليم المعرفية معالجتها، ويعتمد على اختبارات تقيس الجوانب المعرفية، وهذا النوع هو أكثر الأنواع استخداما وشيوعا (مصطفى،2012،56)

النوع الثاني: التقويم الوجداني: ويهدف إلى تشخيص أنواع التعلم والتعليم في الجانب الوجداني وعلاجها، ويعتمد على اختبارات، ومقاييس الميول والاتجاهات والقيم.

النوع الثالث: التقويم المهاري(النفس حركي): ويهدف إلى تشخيص أنواع التعلم والتعليم في الجانب المهاري وعلاجها، ويعتمد على اختبارات الأداء، وقوائم التقدير، أو بطاقات الملاحظة للمتعلمين.

والتقويم وفق هذا التصنيف هو محل اهتمام الدراسة الحالية، ولكن من خلال النظر في محتوى الكتاب المدرسي المقرر، وليس من خلال الموقف التعليمي.

تصنيف التقويم تبعا لمرجعية تبعا لنوع البيانات والمعلومات والأساليب المستخدمة. وهذه نوعان: (الزاملي والحازمي وكاظم، 2009،56−63)

النوع الأول: التقويم الكمي: وهذا النوع يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس المستخدمة في التقويم كالاختبارات والاستبانات وقوائم التقدير.

النوع الثاني: التقويم النوعي: وهذا النوع يعتمد على الملاحقة والانطباعات الشخصية والخبرة المتعلقة بالبرنامج التعليمي ومثلما يعتمد هذا النوع على الجوانب الكمية والعمليات الإحصائية الممتدة.

والدراسة الحالية تهتم بأنواع التقويم وفق هذا التصنيف؛ كمية ونوعية من حيث التكرارات، الأسئلة وأنماطها من خلال محتوى الكتاب المدرسي.

تصنيف التقويم تبعا لشموله. وهذه نوعان:

النوع الأول: التقويم الكلي (الشامل)؛ وهو الذي يركز على مخرجات النظام التعليمي؛ بمعنى تقويم الحالة وفق منظورها، أو في الإطار العام.

وهذا النوع من التقويم يتطلب جهدا كبيرا ويستغرق وقتا طويلا وإمكانيات مادية كافية، وإلى فرق عمل متخصصة؛ كاختبارات الثانوية العامة، والاختبارات الدولية والإقليمية المتعلقة ببعض المواد الدراسية.

النوع الثاني: التقويم الجزئي (المصغر). وهو الذي يركز على جانب محدد من جوانب العملية التربوية؛ كتقويم المعلم لتحصيل طلبته، وتقويم أسئلة الامتحانات التي يعدها المعلمون في المواد الدراسية.

المحور الثالث: السؤال

1- مفهوم السؤال

يعرف السؤال بأنه:

- "عبارة تنطوي على مطالبة المدرس للتلاميذ بإجابة، ترتبط بهدف تعليمي مقرر عليهم" (طعيمة، 2004،167).
- "مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير والتمعن في المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته، بطريقة تساعد على الإجابة بشكل دقيق" (دروزه، 48،2005).
- "كل عبارة تنطوي على مطالبة الطلبة بإجابة، ترتبط بهدف تعليمي مقرر." (الشمري والساموك، 2005، 174).
- "عبارة أو جملة منطوقة، أو مكتوبة تنطوي على مطالبة، يتوجه لها شخص لآخر؛ ليجيب إجابة مناسبة، تحل إشكالية الاستفهام" (عيال سلمان،2007،24).
- "طلب يوجهه شخص أو أشخاص، أو طرف أو أطراف، إلى غيرهم؛ ليستجيبوا له باللسان غالبا، أو الكتابة حينا. وقد يكون في بداية الموقف الصفي، أو خلاله، أو في نهاية" (الخوالده وعيد،2010، 177).

- "جملة لها شكل استفهامي، أو عملي في الموقف التعليمي، وهي مثيرات لغوية تتطلب إجابات واضحة" (دحلان، 108،2010).
- "مجموعة من الكلمات، التي تكون جملة لفظية، تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام، أو بفعل أمر، وتستثير التفكير؛ لوجود هدف ونوع من التحدي، وفحص للمادة العلمية، واستدعاء ما في الذاكرة؛ من أجل الإجابة عنه بطريقة صحيحة" (شيخ العيد،35،2010).

والتعريفات السابقة، وإن اختلفت في الشكل، لكنها تلتقي في المعنى على اعتبار أن السؤال:

- جزء من العملية التعلمية، سواء أكانت في فعاليات الدرس، أم متضمنة في الكتاب المدرسي.
- طلب، سواء أكان كلمة أم جملة أم عبارة، ما دام ذلك يحقق الغاية، ويعد مثيرا.
- اتصال بين طرفين سواء أكانا أفرادا أم جماعات، وقد يكون الاتصال مباشرا باللسان وقد يكون بالخط والكتابة وقد يكون بالحركة الدالة على الطلب فيقابله استجابة.
- الارتباط بهدف وهذا مهم جدا فالطلب الذي لا يرتبط بهدف لا يعد تعليما بل لغوا أو عبثا.

وعليه ترى الباحثة أن السؤال:

طلب منطوق أو مكتوب، يصدر من طرف ما إلى طرف آخر، باعتباره اتصالا إنسانيا، يقتضي استجابة مناسبة ذات دلالة لكل منهما؛ منطوقة، أو مكتوبة، أو حركية، ترتبط بهدف تعليمي ما، وفي مجال أو أكثر من مجالات النتاجات التعليمية.

2- مواصفات السؤال الجيد:

للسؤال الجيد مواصفات ذكر التربويون عددا منها:

- وضوح المطلوب فلا تكون مركبة ولا غامضة.
- سهولة الفهم بحيث تكون العبارات مناسبة للمتعلمين يسهل عليهم معرفة المطلوب.
- الاختصار غير المخل فلا تكون طويلة مملة أو تشوش على المطلوب.
- التنوع في مجالات النتاجات التعليمية وفي مستوياتها.
- الخلو من التلميحات إلى الإجابة الصحيحة.(زيتون، 2003، ومرعي والحيلة،2005، ودروزه،2005)

ولقد طرح الرواشدة وآخرون (2000) جملة من الأسئلة التي تظهر معايير صوغ السؤال الجيد؛ ومنها:

- هل الهدف المراد قياسه موجود في المادة الدراسية التي يتعلق بها السؤال.؟
- هل السؤال واضح في بنائه اللغوي، ويناسب المتعلمين المستهدفين به.؟
- هل إجابة السؤال محددة، أم مفتوحة.؟
- هل طريقة عرض السؤال مناسبة للمرحلة النمائية للمتعلمين، ولمستوياتهم التعليمية.؟
- هل تعليمات السؤال واضحة، خالية من الازدواجية والتكرار.؟
- هل المعلومات المطلوبة في السؤال ضرورية.؟
- هل الأسئلة متنوعة، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.؟

4- أهمية الأسئلة

للأسئلة التي يجريها المعلم أهمية كبيرة، ذكرت دروزه (1986) بعضا منها ومن ذلك:

- التغذية الراجعة؛ فهي تزود المعلم بتغذية راجعة عما تحقق من نتاجات تعليمية وأهداف مخطط لها، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الأسئلة المزودة بالتغذية الراجعة وبين عملية التدريس.
- تحريك دافع التعلم؛ فقد أثبت الدراسات أهمية الأسئلة التعليمية على دافع التعليم لدى المتعلم الذي توجه إليه الأسئلة.
- مراعاة الفروق الفردية؛ أثبتت الدراسات أن الأسئلة التعليمية تسهم، إلى حد كبير، في حمل المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث تراعى قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وأنها تسهم في تحسين التعلم.

أما الزهراني (2003) فيرى أنها مهمة في إثارة التفكير، وتنمية المهارات الإبداعية؛ فهي مهمة في تنمية التفكير الإبداعي والفحص الدقيق للأفكار. والسؤال الجيد له إمكانية كبيرة في إثارة استجابات قوية، والوصول بالمتعلم إلى مرحلة الإشراق وانبثاق شرارة الإبداع.

كما ذكر الخوالده وعيد (2010) أن أهمها تكمن في الآتية:

- تقديم مثيرات متنوعة للتفكير؛ لأن السؤال يضع المتعلم في موقف غير متوازن، مما يحمله على التفكير، باستدعاء ما لديه من معرفة مخزونة في الذاكرة؛ لاختيار ما يناسب الاستجابة للسؤال. وكلما كان السؤال عاليا في مستواه، زاد تفاعل المتعلم معه.

- يسهم في زيادة درجة التركيز في الموقف التعليمي، من حيث الزمن وقوة الانتباه، فمع تنوع الأسئلة في مستوياتها وصورها، يزداد انتباه المتعلمين؛ زمانا ودرجة وقوة.
- يزيد من تفاعل المتعلمين في المواقف الصفية؛ فالسؤال الذي يذكره المعلم يحتاج إلى استجابة من المتعلم؛ مما يؤدي إلى تفاعل بين المعلم والمتعلمين، من حيث درجة مشاركاتهم ونوعها.
- مراعاة الفروق الفردية باكتشاف مواطن القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف ومعالجتها.
- يمكن المعلم من تصنيف المتعلمين إلى فئات، تبعا لقدراتهم على إنجاز المهام وإتقانها، وبالتالي يراعى ذلك في توجيه الأسئلة لكل فئة.

5- أنواع الأسئلة

تتنوع الأسئلة التعليمية تبعا لمعايير عدة، وقد قام عدد من التربويين بتصنيفها وفق المعايير التي اعتمدوها في تصنيفاتهم ومن هذه التصنيفات فكان منها:

أ- **تصنيف كل من الخوالده وعيد (2010) وعمرو وآخرين (2013)**. وقد ذكروا في ذلك المجموعات الآتية:

المجموعة الأولى: أنواع الأسئلة تبعا لماهيتها. وهذه ثلاثة أنواع:

النوع الأول:الأسئلة الإيحائية: وهي التي تشير إلى الإجابة من طرف خفي، إما بذكر جزء منها، أو بذكر أوصاف دالة عليها بدرجة عالية من الوضوح.

النوع الثاني:الأسئلة العامة: وهي التي يوجهها المعلم للمتعلمين جميعا أو إلى نفر منهم. وهذا النوع من الأسئلة هو الشائع في المواقف التعليمية، سواء أكان ذلك في بدايتها، أم في أثنائها، أم في نهاية الدرس وقبل غَلْقِهِ.

النوع الثالث:أسئلة التمايز: هي طلبات التي يوجهها المعلم للمتعلمين جميعاً أو من فريق منهم، تلبية لحاجات المتفوقين منهم بخاصة، وبالتالي فهي تتعامل مع العمليات العقلانية العليا؛ من تركيب، وتطبيق، واستقصاء، وحل مشكلات، وإصدار أحكام.

المجموعة الثانية: أنواع الأسئلة تبعا لدورها في عملية التدريس. وهذه ثلاثة أنواع هي:

النوع الأول: الأسئلة الاستهلالية أو التهيئة. ويقصد بها تلك الطلبات التي يتوجه بها المعلم نحو المتعلمين قبل الشروع في فعاليات الدرس. وتهدف كما يرى طعيمة (2000) إلى:

- الوقوف على البناء المعرفي والخبرات التربوية السابقة لدى المتعلمين.
- توجيه الانتباه إلى موضوع الدرس الجديد.
- تحريك دافع التعليم لدى الطلبة بإثارة اهتماماتهم وميولهم.

النوع الثاني: أسئلة التواصل. ويقصد بالتواصل ما يجري من عمليات اتصال إنساني متبادلة بين الأطراف الرئيسة في عملية التدريس؛ المعلم والمتعلم، سواء أكان ذلك بالقول الظاهر، أم بالحركة، أم بالنظر، أم بالفكرة؛ وتوجه نحو المتعلمين جميعا، أو إلى نفر منهم؛ بقصد الاستحواذ على انتباههم. ولا يكون التواصل إلا إذا كان الاتصال في اتجاهين؛ اتصال من المعلم، يقابله اتصال من المتعلمين بالمعلم.

النوع الثالث: أسئلة التقويم: وهي التي يتوجه بها المعلم نحو المتعلمين بهدف الحصول على معلومات؛ كمية أو نوعية، عن معرفة، أو مهارة، أو سمة من السمات، في نهاية الموقف التعليمي أو أثنائه. ويرى عمرو وعيد ومصطفى (2013) أنها تستخدم لإصدار حكم على النتاجات التعلمية المقصودة وفق معايير محددة. وأن هذه الأسئلة كما تكون من إنشاء المعلم، فإنها تكون من الكتاب المدرسي المقرر على الطلاب، وأنها متفاوتة من حيث توقيتها؛ فقد تكون تكوينية (بنائية)، وقد تكون ختامية.

والدراسة الحالية تتوجه نحو هذا النوع من الأسئلة، وبخاصة أسئلة التقويم الواردة في نهاية كل درس من الدروس.

المجموعة الثالثة: أنواع الأسئلة تبعا لفئات المتعلمين. فالمتعلمون ثلاث فئات تبعا لقدراتهم واستعداداتهم، كما جاءت عند الخوالده وعيد (2010) مما يقتضي تنوع الأسئلة مراعاة للفروق الفردية بينهم؛ أما فئات المتعلمين فهي:

الفئة الأولى:فئة المتفوقين والمتميزين وهم المتعلمون الذين يستطيعون تحقيق معايير القبول المعتمدة أفضل من غيرهم، سواء أكانت هذه المعايير متعلقة بدرجة الإتقان، أم بسرعة الإنجاز، أم بغيرها. وهذه الفئة محدودة العدد، إذا ما قورنت بالمجموع الكلي للمتعلمين.

الفئة الثانية:فئة العاديين وهم المتعلمون الذين يستطيعون تحقيق معايير القبول المعتمدة أو القسم الأكبر منها، لكن دون ما يحققه المتميزون والمتفوقون، سواء أكان ذلك من حيث درجة الإتقان، أم سرعة الإنجاز. وهذه الفئة تشكل القسم الأكبر من المتعلمين.

الفئة الثالثة:فئة بطيئي التعلم وهم المتعلمون الذين لا يستطيعون تحقيق معـــايير القبـــول المعتمدة أو القسم الأكبر منها، سواء من حيث درجة الإتقان؛ فإتقانهم أقل، أم من حيث ســـرعة الإنجاز؛ فهم أبطأ من الفئتين السابقتين؛ الأولى والثانية. وأعداد المتعلمين من هذه الفئة محدودة، إذا ما قورنت بالعدد الكلي للمتعلمين.

ولذلك فإن الأسئلة ثلاثة أنواع:

النوع الأول: الأسئلة العلاجية أو التحسينية: وهي ذلك النوع من الأسئلة المتعلقة ببطيئي التعلم؛ رغبة في مراعاة قدراتهم واستعداداتهم، والأخذ بأيديهم؛ لتحقيق أقصى ما يمكـــنهم مـــن معايير القبول. وهذا النوع من الأسئلة يمنح بطيئي التعلم شيئا من الثقة بالنفس، فيـــشعره بأنـــه جزء من مجتمع الصف الدراسي، ويسهل عليه قبـــول المعرفـــة والخبـــرة التربويـــة الجديـــدة بمستوياتها البسيطة.

النوع الثاني:الأسئلة الإتقانية الأسئلة الأدائية: كما يسميها عمـــرو وعيـــد ومـــصطفى (2013): وهي الأسئلة التي تتحدد وفقها معايير القبول لأداء المتعلمين جميعا، وبخاصة الفئـــة المستهدفة من السؤال، ويقوى على تحقيق معاييرها كل من المتعلمين المتفوقين والعاديين، على حد سواء، وإن اختلفوا في سرعة الإنجاز، ودرجة الإتقان.

النوع الثالث:الأسئلة التعزيزية: وهذا النوع من الأسئلة يتوجه به نحو المتعلمين المتفوقين والمتميزين بخاصة؛ لتعزيز المعرفة المقدمة لهم، وتعميق الخبرة التربوية التي اكتسبوها، مراعاة لقدراتهم وتلبية لاحتياجاتهم.

وهذا النوع من الأسئلة يهيئ للمتعلمين المتفوقين فرصة للإفادة من قدراتهم العقلية العالية، وتنمية مهاراتهم المتنوعة. وبمعنى آخر، ترى الباحثة أن هذا النوع من الأسئلة وإن كان معرفيا غير أنه يتوجه نحو المستويات العليا من أهداف بلوم(Bloom): التقويم والتركيب والتحليل وحل المشكلات.

المجموعة الرابعة: أنواع الأسئلة تبعا لمستويات النتاجات التعليمية: وهذه ثلاثة أنواع:

النوع الأول: الأسئلة البسيطة: وهي تتوجه نحو العمليات العقلية الدنيا؛ من تذكر وفهـــم، يتناسب مع بطيئي التعلم، ويمكن للمتعلمين جميعا تحقيق معايير قبولها، سواء أكانـــت متعلقـــة بسرعة الإنجاز، أم بدرجة الإتقان.

النوع الثاني: الأسئلة المتوسطة (العادية): وهي التي تتوجه نحو عمليات عقلية أعلى قليلا من مستوى التذكر والفهم البسيط، وتتمثل في توظيف المعرفة والخبرة المكتسبة في مواقف مماثلة لما جرى تعلمه والتدرب عليه، وفي استخلاص العبر والتوجهات والإرشادات، وإجراء المقارنات، والتحليل إلى العناصر والمكونات.

النوع الثالث: الأسئلة الصفية السابرة. ويقصد بالسؤال السابر طلب متعمق يوجهه المعلم إلى المتعلمين جميعاً أو إلى نفر منهم أو إلى أحدهم؛ ليخبر عمق فهمه وتفكيره وخبراته. وهو سؤال مبني على استجابة المتعلم ولا يسبقها. فحين يسأل المعلم المتعلمين، فيستجيب أحدهم باستجابة ما، يبني المعلم على هذه الاستجابة سؤالاً سابراً، فإذا استجاب له، وكانت الاستجابة مناسبة ومستوفية للمطلوب، انتقل المعلم إلى هدف جديد، وإلا سأل سؤالاً آخر ليسبر هذه الاستجابة.

ويفيد الخوالده وعيد (2010) أن السؤال السابر يهدف إلى:

- توضيح الأفكار الغامضة التي سبق أن ذكرها أحد المتعلمين في الموقف التعليمي.
- التقويم الذاتي بحيث يتمكن المتعلم صاحب الإجابة الغامضة أو المغلوطة من اكتشاف خطئه أو موطن ضعفه.
- توسيع الأفكار بحيث تستوعب الحالات المتضمنة في الفكرة ذاتها، والتي لم يتم بيانها؛ فالفكرة العريضة تشتمل على أفكار جزيئة كثيرة، والأسئلة السابرة تسهم في إظهارها.
- تزيد التفاعل الصفي؛ بزيادة أعداد المتعلمين المشاركين في الموقف التعليمي؛ لتنمي مهارة كل من التحليل والتفكير الناقد والتفكير العلمي، ومهارة العرض والحديث.

أ. **تضيف طعيمة(2000):** فقد صنف الأسئلة إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: أنواع من الأسئلة تبعا لطريقة الإلقاء: وهذه نوعان:

النوع الأول: الأسئلة الموجهة: وهي التي يقوم المعلم بإلقائها وتوجيهها نحو طالب بعينه. ومن مزايا هذا النوع من الأسئلة الإسهام في الضبط الصفي والإدارة الصفية، وحمل الطلبة الخجولين على المشاركة في الموقف التعليمي، وفي الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.

النوع الثاني: الأسئلة غير الموجهة: وهي التي يلقيها المعلم على المتعلمين جميعا، ويمكن لأي منهم الإجابة عنها.

المجموعة الثانية: أنواع الأسئلة تبعا لوقت إلقائها: وهذه ثلاثة أنواع:

النوع الأول: الأسئلة الاستهلالية: وهي التي يبدأ بها المعلم الموقف التعليمي.

النوع الثاني: الأسئلة في أثناء الدرس: وهي التي يلقيها المعلم بعد البدء بالدرس وقبل الانتهاء منه.

النوع الثالث: الأسئلة الختامية وهي التي تكون في نهاية الموقف التعليمي وقبل غلقه.

كما أورد كل من حمادين (2003) والمجالي (2003) وسعادة (2005) عددا من التصنيفات الخاصة بالأسئلة على ضوء الأسئلة التعليمية. ومن ذلك:

المجموعة الأولى: الأسئلة المعرفية: وهي التي تتعلق بالمجال المعرفي، ويجري تصنيفها تبعا لمستويات النتاجات وفق التصنيف المعرفي عند بلوم (Bloom)، وتتمثل في الآتي:

* **أسئلة مستوى التذكر:** يطلب من المتعلم بموجبها تذكر واسترجاع المعلومات المتمثلة بالحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات التي نقلها واكتسبها.

* **أسئلة مستوى الفهم:** يطلب من المتعلم بموجبها إظهار القدرة على إدراك المعلومات والأفكار التي تعلمها واكتسبها، وإعادة صوغها مع المحافظة على المعنى المقصود منها، والتعبير عنها بلغته الخاصة، وتوظيف استخدامها في غرفة الصف أو في ميادين الحياة المختلفة.

* **أسئلة مستوى التطبيق:** يطلب من المتعلم بموجبها تطبيق ما تعلم من معارف وخبرات، وبخاصة ما كان من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات وتطبيقها على مواقف تعليمية جديدة، سواء أكان ذلك داخل غرفة الدراسة أم خارجها.

* **أسئلة مستوى التحليل:** يطلب من المتعلم بموجبها تجزئة الأفكار والمعارف المتضمنة في الدروس إلى عناصرها الفرعية، وتحديد العلاقات فيما بينها والتمييز بينها.

* **أسئلة مستوى التركيب:** يأتي هذا المستوى من الاسئلة في المرتبة الخامسة من مستوى الأسئلة المعرفية، وتتمثل أسئلته في تجميع الأفكار والمعلومات المتماثلة والمتناثرة؛ لبناء فكرة موحدة جديدة، والتأليف بين العناصر المتعددة؛ لتكوين بناء مفهومي أو معرفي متكامل.

* **أسئلة مستوى التقويم:** يأتي هذا المستوى من الأسئلة على رأس مستويات الأسئلة المعرفية وفي قمتها، حيث تتطلب الإجابة عنها، من طرف المتعلم، إلى إصدار أحكام على موضوعات معينة وفق معايير محددة معلومة.

المجموعة الثانية: تصنيف الأسئلة الوجدانية؛ وهي المتعلقة بالمجال الوجداني والقلبي؛ من اتجاهات وميول وقيم. وتصنف فى خمسة مستويات تبعا لتصنيف كراثول(Krathole) للأهداف التعليمية في هذا المجال، وتتمثل في الآتي:

* **أسئلة مستوى الاستقبال أو التقبل:** يطلب من المتعلم، بموجبها، إبداء الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين، حيث يبدأ المتعلم من الوعي البسيط بالأمور لينتقل إلى التهيؤ للمشاركة الوجدانية.
* **أسئلة مستوى الاستجابة:** يطلب من المتعلم، بموجبها، إظهار شعور أكبر بالمسؤولية للمبادرة بالعمل، والتفاعل مع الأسئلة المطروحة.
* **أسئلة مستوى التقييم (تقدير القيمة):** يطور المتعلم في هذا المستوى من الأسئلة مجموعة من المعايير للحكم على الأشياء والظواهر وأنواع السلوك، بناء على عوامل داخلية وأخرى خارجية، وفي ضوء معتقدات المتعلم أو ما يؤمن به؛ ليظهر اهتماما زائدا بها، ورغبة في تبنيها.
* **أسئلة مستوى التنظيم:** يطلب من المتعلم، بموجبها، تكوين منظومة قيمية خاصة به؛ للحكم على الأفكار والأشياء والمواقف، بحيث يتصرف على ضوئها.
* **أسئلة مستوى الاتصاف بالقيمة (التذويت):** يمثل هذا المستوى من الأسئلة المستوى الأعلى في مجال الأسئلة الوجدانية، حيث يتصرف المتعلم في الإجابة على الأسئلة وفقا للقيم التي يتمثلها ويؤمن بها في داخله؛ بمعنى الالتزام بها، والاستجابة مع المتغيرات على ضوئها.

المجموعة الثالثة: تصنيف الأسئلة المهارية (النفس – حركي): وهي المتعلقة بالمجال المهاري(النفس حركي):

1) صنفت إليزابيث سمبسون (Elizabith Simpson) الأهداف التعليمية التي تركز على المهارات اليدوية والجسمية بشكل عام، ولخصت مستوياتها في الآتية:

- **أسئلة مستوى الإدراك الحسي:** يعد هذا المستوى أقل مستويات الأسئلة المهارية تعقيدا، ويتركز الاهتمام فيه على مدى استخدام الأعضاء الحسية لدى المتعلم للوصول إلى النشاط الحركي المطلوب، ويتفاوت هذا المستوى من حيث الآثار الحسية أو الوعي بالحس أو اختيار أدوات وثيقة الصلة بالمهارة الحركية.
- **أسئلة مستوى الميل أو الاستعداد:** ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بالمهارة الحركية، ويشترك فيه كل من استعداد العقل، واستعداد الجسم، والانفعالات (الرغبة) للقيام بالعمل أو المهارة الحركية.
- **أسئلة مستوى الاستجابة الموجهة:** يُطّلب المتعلم بموجبها تقليد المعلم في مهارة معينة بشكل تجريبي، على ضوء مجموعة من المعايير المناسبة.
- **أسئلة مستوى الآلية أو التعويد:** يُطّلب من المتعلم بموجبيها القيام بالمهارة الحركية بشكل آلي وسريع، نتيجة تكرار السلوك مرات عدة، مما يؤدي إلى إيجاد نوع من الثقة والكفاءة لديه.
- **أسئلة مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة:** وتركز على قيام المتعلم بأداء المهارة الحركية بشكل جيد، على ضوء معايير السرعة والدقة، والمهارة المقررة للأداء.
- **أسئلة مستوى التكيف أو التعديل:** يهتم هذا النوع من الأسئلة بالمهارات المطورة بدرجة عالية جدا، إذ يُطّلب من المتعلم القيام بسلسلة من المهارات، وممارستها بسرعة ودقة عاليتين، تمكنه من الحكم على مهارات الطلاب الآخرين وتعديلها.
- **أسئلة مستوى الأصالة أو الإبداع:** يركز هذا النوع من الأسئلة على قيام المتعلم بالمهارات الحركية بدرجة عالية جدا، من الإتقان والدقة والإبداع، نتيجة الخبرة الطويلة في التعامل مع مثل تلك المهارات.

2) صنف كبلر (kibler) في المجال النفس حركي وله أربع فئات، كما جاء عند (الجلاد،2001، 70):

- **التواصل اللفظي:** وهي مجموعة المهارات المتصلة بإنتاج الكلام وتشمل الأصوات، وتكوين أصول الكلمات، والقدرة على التحدث بكلام مفهوم.
- **التواصل غير اللفظي:** وهي مهارات التواصل المعتمد على الإيماءات، وتعبيرات الوجه، وحركة الجسم.
- **الحركات الجسمية دقيقة التناسق:** وهي المهارات التي تتطلب تآزرا بين أعضاء الجسم الدقيقة، والتي تتطلب بعض الممارسات للوصول إلى الكفاءة.

- **الحركات الجسمية الكبرى:** وهي المهارات الجسمية التي تتطلب القوة والسرعة والدقة في أداء حركات كبرى؛ كحركة الأطراف العليا، وحركة الأطراف الدنيا، والحركات التي تتضمن وحدتين أو أكثر من وحدات الجسم.

ب. وأورد زيتون (489،2003–494) تصنيفات أخرى عديدة، منها:

☒ **تصنيف فضل وميخائيل:** حيث صنفها على النحو الآتي:

المجموعة الأولى: أنواع الأسئلة تبعا لنوعها. وهذه أربعة أنواع:

النوع الأول: أسئلة تحليلية: وهي أسئلة يمكن التحقق من صحة استجاباتها بتحليل الاستجابات، وفحصها على ضوء تعريفها ومسلمات متفق عليها أو نظريات وقوانين.

النوع الثاني: أسئلة واقعية: وهي أسئلة تثير استجابات على شكل عبارات واقعية، يمكن التحقق من صحتها بالملاحظة والتجربة.

النوع الثالث: أسئلة تقديرية: وهي أسئلة تثير استجابات على شكل عبارات تقويمية أو نقدية، كما تثير آراء شخصية مبررة، على ضوء معايير خاصة.

النوع الرابع: أسئلة غيبية: وهي أسئلة تثير استجابات على شكل عبارات غيبية، لا توجد لها شواهد عملية أو معايير وضعية متفق عليها، تمكننا من الحكم بصوابها أو خطئها.

المجموعة الثانية: أنواع الأسئلة تبعا لمستوى العمليات العقلية: وهذه ثلاثة أنواع:

النوع الأول: الأسئلة ذات المستوى الأدنى: وهذه الأسئلة تتطلب الإجابة عنها استرجاع وتذكر معلومات موجودة بصورة مباشرة في النص.

النوع الثاني: الأسئلة ذات المستوى المتوسط: وفي هذه الأسئلة يقوم المتعلم باستخدام بعض القدرات العقلية المتوسطة للإجابة عنها؛ كالقدرة على الفهم والاستنتاج والترجمة.

النوع الثالث: الأسئلة ذات المستوى الأعلى: في هذه الأسئلة يستخدم المتعلم قدراته العقلية العليا للإجابة؛ كالقدرة على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وعادة ما تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف جديدة بالنسبة للطالب وغير مألوفة.

☒ تصنيف مور (Moore)، حيث صنف الأسئلة كالآتي:

المجموعة الأولى: أنواع الأسئلة تبعا لمغزاها، وهي نوعان:

النوع الأول: **أسئلة ذات مغزى ضيق:** وهذه الأسئلة تتطلب استدعاء إجابات حقيقية، محددة صحيحة. وغالبية المعلمين يعتمدون على تلك الأسئلة أثناء تفاعلهم مع طلابهم.

النوع الثاني: أسئلة ذات مغزى واسع: من الممكن أن تكون إجابة مثل هذه الأسئلة مجرد كلمة واحدة وليس لها إجابة محددة؛ فهذا النوع من الأسئلة دائما يتطلب من المتعلم ألا يقتصر على مجرد عملية التذكر البسيطة، ولكن يستخدم عمليات تفكير عقلية عليا للإجابة عليها.

وبصفة عامة، فإن هذين النوعين من الأسئلة لهما أهمية كبيرة في عملية التعلم.

المجموعة الثانية: أنواع الأسئلة حسب أدوارها: وهذه نوعان:

النوع الأول: **أسئلة تجميعية:** وهي أسئلة تتطلب استجابة واحدة صحيحة وتدور حول حقائق ملموسة مثل: الأسئلة التي تبدأ بـ (من، ماذا، متى، أين) وتدور كذلك حول معلومات مكتسبة ومختزنة في الذاكرة.

النوع الثاني: **أسئلة متشعبة:** وهي أسئلة من الممكن أن تكون لها استجابات عديدة صحيحة، وتتعامل مع الآراء والافتراضات والتقويم، حيث تشجع الإجابات المتحررة ذات النطاق الواسع؛ ولذلك فهي الأكثر ملاءمة لإشراك الطلاب في عملية التعلم، ويتطلب هذا النوع من الأسئلة من الطلاب أن يقدحوا زناد أفكارهم؛ ليتوصلوا إلى الإجابة،.

المجموعة الثالثة: أنواع الأسئلة تبعا لموقفها من العمليات العقلية: وهذه أربعة أنواع:

النوع الأول: أسئلة حقيقية: وهذه تميز قدرة المتعلم على التذكر؛ فالإجابة على هذه الأسئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات فحسب، وتعد أسئلة الحقائق من أضيق أنواع الأسئلة؛ إذ ترتبط بنوعية المعرفة الإخبارية، وليست المعرفة الأسلوبية أو الكيفية.

النوع الثاني: أسئلة تجريبية: تتطلب من الطلاب أن يربطوا أو يحللوا معلومات معطاة أو مختزنة لديهم في الذاكرة من قبل، واستخدامها للتوصل للإجابة الصحيحة، وقد تتطلب الإجابة فترة طويلة من التفكير، ولكن في معظم الأوقات تقتصر الإجابة على إجابة صحيحة واحدة، ولابد من تطبيق المعلومة بصورة صحيحة حتى يصل الطالب منها إلى الإجابة الصحيحة، أو اتّبَاع الأدلة المنطقية للتحليل؛ لتقوده إلى خلاصة مصدق عليها.

النوع الثالث: أسئلة إنتاجية: وهذه لا تقتصر على إجابة صحيحة واحدة؛ بل هي أسئلة غير محددة، ومن المستحيل توقع الإجابة عليها، وتتطلب من الطالب أن يستخدم خياله للتفكير بإبداع، وتقديم شيء فريد. فهي من نوعية الأسئلة ذات المغزى الواسع التي تحث المتعلم على عدم الاكتفاء بمجرد تذكر المعلومات. وعلى الرغم من هذا، فالمتعلم في حاجة إلى معلومات مختزنة لديه للإجابة عن السؤال.

النوع الرابع: أسئلة تقويمية: وتتطلب من الطلاب إصدار أحكام أو تقييم شيء ما، ومثل هذه الأسئلة غير محددة بإجابة معينة، وهي أكثر صعوبة عند الإجابة عليها، مقارنة بالأسئلة الإنتاجية، حيث أنها تتطلب استخدام معايير داخلية وخارجية، وتصميم بعض المحكات المطلوبة لإصدار الأحكام. وإجابات الأسئلة التقويمية يمكن أن تختزل لعدد من الاختيارات؛ فعلى سبيل المثال عند طرح السؤال الآتي: أي من هذين الكاتبين أفضل؟ يلاحظ أنه قد حدد الاختيارات بين اثنين، بينما سؤال: ما أفضل سيارة في الوقت الحالي؟ فإنه يسمح بعدد كبير من الاستجابات.

المجموعة الثالثة: أنواع الأسئلة تبعا لوظيفتها: ويقصد بوظيفة السؤال: الدور الذي يقوم به وفقا لهدف المعلم منه أثناء عملية التدريس؛ لزيادة التفاعل العقلي داخل غرفة الصف وهذه خمسة أنواع:

النوع الأول: **أسئلة تركيز:** وتهدف إلى تركيز الانتباه على نقطة معينة في موضوع الدرس، أو إلى تحويل المناقشة في اتجاه معين. ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة في نهاية الدرس؛ للتأكد من فهم النقاط الأساسية التي تم تناولها.

النوع الثاني: أسئلة تأسيس: وظيفتها إثارة استجابات في بداية الدرس، بحيث تصبح فيما بعد الأساس لأسئلة ومناقشات أكثر تعقيدا. وهي التي تسمى في تصنيفات أخرى بالاستهلالية.

النوع الثالث: أسئلة امتداد: وتقدم أثناء عرض الدرس، ووظيفتها إثارة استجابات لتوضيح موضوع الدرس أو دراسته، وهدفها جعل نقاط الدرس الأساسية أكثر وضوحا وكمالا.

وتسمى في تصنيفات أخرى بالأسئلة السابرة.

النوع الرابع: أسئلة ارتفاع: وهي التي تقدم أثناء عرض الدرس، ووظيفتها إثارة استجابات أعلى في محتواها الفكري من مستوى الإجابات المتداولة في المناقشة.

النوع الخامس: أسئلة تعزيز: وهي التي تقدم أثناء عرض الدرس، ووظيفتها إثارة استجابات تدفع المشاركين إلى الاستمرار في المناقشة وإكمال استجاباتهم.

المجموعة الرابعة: أنواع الأسئلة تبعا لوظيفتها، وهذه نوعان:

النوع الأول: الأسئلة اللامة: وقد تكون حقيقية أو تجريبية أو إنتاجية أو تقويمية، وتستخدم بغرض تركيز الانتباه على الدرس أو المادة موضوع النقاش، كما تستخدم لتحديد ما تعلمه المتعلم، أو لجذب انتباهه في بداية الدرس، أو للتأكد من استيعابه خلال الدرس أو عند الانتهاء منه.

النوع الثاني: الأسئلة المحفزة: تستخدم في حالة إخفاق المتعلم في إجابة سؤال ما، حيث يقوم المعلم باتباع هذا السؤال بسؤال آخر محفز، فالأسئلة المحفزة تستخدم كإيماءات تساعد المتعلم على إجابة السؤال الأصلي.

ج. تصنيف شيخ العيد (2010) للأسئلة: حيث ميز بين نوعين من الأسئلة هما:

النوع الأول: الأسئلة التعليمية: باعتبارها مجموعة من الكلمات، وتكون جملة لفظية، تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام، أو فعل الأمر، وتستثير التفكير لوجود هدف ونوع من التحدي وفحص للمادة العلمية، واستدعاء ما في الذاكرة؛ من أجل الإجابة بطريقة صحيحة.

النوع الثاني: الأسئلة التقويمية: وهي الأسئلة والتمارين التي تلي كل درس من الدروس، ويستوجب على التلاميذ حلها؛ لمعرفة مدى تقدمهم في المادة.

والباحثة في دراستها الحالية تتوجه نحو الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية الدروس في الكتب الدراسية، وتقترح تصنيفا جديدا هو تصنيف الأسئلة تبعا للمظاهر الدالة على الاستجابة، باعتبار السؤال مثيرا يقتضي استجابة له. والأسئلة بناء على ذلك ثلاثة أنواع:

النوع الأول: الأسئلة الشفوية: وهي التي تستدعي استجابة المتعلم باللسان ومشافهة. وبالنظر إلى عملية التعليم في المواقف التعليمية المتنوعة، يحتل هذا النوع من الأسئلة جزءا كبيرا من الحصة الدراسية، ويدخل في خطوات الدرس؛ بدءا بالتمهيد، وانتهاء بالغلق.

النوع الثاني: الأسئلة الكتابية: وهي التي تستدعي استجابة المتعلم بالخط والكتابة، وليس بالكلام المباشر. وأكثر ما يكون ذلك في التقويم، سواء أكان متمثلا في الاختبارات التحصيلية، أم في التقويم الختامي للدروس المتضمنة في الكتب الدراسية.

النوع الثالث: الأسئلة الأدائية (الحركية): وهي التي تستدعي استجابة المتعلم أداء. وغالبا ما يكون ذلك في المجال النفس حركي (المهاري). وقد تكون الاستجابة باليد، أو بالجسم، أو بغيرهما.

المحور الرابع: السؤال التقويمي

1- مفهوم السؤال التقويمي.

تعرف بأنها:

- "الأسئلة التي ترد عقب كل درس من الدروس. موسى" (2000، 24)
- "عبارة عن مجموعة من الأسئلة العملية التي يحتويها الكتاب والتي يتضمن خطوات إجرائية ويتبع للتلاميذ خبرات واقعية ويمكن حلها داخل غرفة الصف أو خارجها." شبير (2003، 8).
- "الأسئلة والتمرينات التي تلي كل درس من الدروس ويستوجب على التلاميذ حلها لمعرفة مدى تقدمهم في المادة. شيخ العيد" (2010، 36)
- بأنها مجموع الطلبات التي يتوجه بها المعلم نحو المتعلمين جميعا أو إلى نفر منهم أو إلى أحدهم بغرض جمع المعلومات الكمية والكيفية عن سمة من سمات أدائهم وسلوكهم ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم عليها على ضوء الأهداف والمعايير المحددة. (الخوالده وعيد،2010، 183)

والباحثة توافق ما ذهب إليه الخوالده وعيد (2010) من تعريف للأسئلة التقويمية وتتبناه باعتبار تعريفهما شمل أسئلة الكتاب المدرسي والاختبارات التحصيلية معا؛ فهو أشمل من غيره من التعريفات المذكورة آنفا؛ إذ اقتصرت تعريفات كل من موسى (2000) وشبير (2003) وشيخ العيد (2010) على الأسئلة التقويمية التي تلي الدروس في الكتاب المدرسي.

فالأسئلة التقويمية: هي تلك الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس الكتب الدراسية. وأنها في دراستها بأنها تلك الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

2- عناصر السؤال التقويمي

يرى شيخ العيد (2010) أن للأسئلة التقويمية ثلاثة أبعاد رئيسة، هي:

البعد الأول: نمط السؤال. بمعنى الصورة التي يظهر عليها السؤال، فيما إن كانت مقالية، أو شبه مقالية، أو موضوعية.

البعد الثاني: محتوى السؤال. وهو ذلك الجزء من المادة العلمية أو المهارة التعليمية التي يسأل عنها السؤال.

البعد الثالث: المستوى العقلي للسؤال. وهو ذلك السلوك أو الأداء التعليمي الذي يظهره المتعلم، عند إجابته عن السؤال المطروح. وهذا يختلف تبعا لاختلاف الأهداف التعليمية المرسومة.

3- موقع الأسئلة التقويمية من الكتاب المدرسي

يرى مرعي والحيلة (2001) أن واقع استخدام الكتاب المدرسي يدعو إلى التأمل في مضمونه؛ من مادة علمية، وأنشطة، وأسئلة تقويمية؛ فللأسئلة الواردة في نهاية الموضوع أو الوحدة أهمية في ترسيخ المعلومة، وقياس درجة فهم الطالب، لا أن يُهْمِل بعض المعلمين تلك الأسئلة، باعتبارها زائدة، أو جرى تجاوزها، أو أنها غير مفيدة، بل على المعلم أن يوضح للتلاميذ كيفية استخدام تلك الأسئلة، وحلها ومتابعة الحل. ويرى الرواضية (2000) أن الأسئلة التقويمية في الكتاب المدرسي تسهم في تطوير مهارات التفكير لدى المتعلم؛ الناقدة منها والإبداعية. ويشير جاسم (2000) إلى أن مما يكشف أهمية الأسئلة التقويمية في الكتاب المدرسي هو ذلك الزمن الذي يقضيه المتعلم في التدرب على حلها، استعدادا للاختبار فيها وفي أمثالها. ويجمل (Wilen, 1986) أهمية الأسلة في الكتاب المدرسي بكونها تؤثر في ثلاث مجالات رئيسة هي: اتجاهات الطلبة نحو المادة العلمية، وعمليات التفكير، والتحصيل الدراسي. وأما الهويمل (2003) فيرى أن هناك ارتباطا بين أسئلة الكتاب المدرسي وأسئلة الاختبارات التي يجريها المعلمون. وجاء في دراسة الشيخ (2001) التي هدفت إلى تقويم المناهج والكتب المدرسية التي جرى تطويرها، ضمن خطة التطوير التربوي (1989- 1998)، والتي شملت أربع مواد دراسية؛ هي اللغة العربية، والتربية الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم، أن أسئلة الفهم والاستيعاب التي تعقب النص القرآني في كتب اللغة العربية، لا تحتاج إلى أكثر من الاستيعاب السطحي أو الحرفي. وأما الأسئلة التحليلية والاستدلالية فنادرة، وقلَّ ذكر أسئلة تتطلب إبداء الرأي في النص، بل إن الأسئلة تدور حول تثبيت ما تم تقديمه من معرفة والاحتفاظ بها، وأنها تخلو من أسئلة التطبيق، وأن مستوى الأسئلة المعرفية ركزت على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم (Bloom) للنتاجات التعليمية. ومن حيث الشكل، فقد ركزت على الأسئلة المقالية. وأكد الشيخ على ضرورة الاهتمام بالأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس الكتاب، من قبل كل من المعلمين، والمتعلمين، وأولياء أمورهم، على حد سواء؛ باعتبارها جزءا من الكتاب الذي بين يدي الطلاب.

والحق أن للأسئلة التقويمية الواردة في نهاية الدروس أهمية في أمور أخـــرى، تتجـــاوز التثبت من درجة تحقيق الأهداف المخطط لها، المتمثلة في اكتساب المعرفية والخبرة التربويـــة المتضمنة في المادة العلمية، إلى ربط المعرفة بالحياة، وبنـــاء القـــيم والاتجاهـــات الإيجابيـــة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتلبية احتياجاتهم وتنمية، مهـــارات جديـــدة؛ كطلاقـــة التعبير، والتسلسل المنطقي في الكتابة والتفكيـــر، وحـــسن الاســـتدلال، واســـتخلاص العبـــر والتوجيهات، والتنبؤ وفق ضوابط ومعايير مقدرة.

4- أنواع الأسئلة التقويمية

يرى التربويون أن الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتـــب المدرســـية التاليـــة للـــدروس بخاصة، والأسئلة التقويمية بعامة، تبعا لطبيعة الاستجابة، نوعان؛ شفوية وكتابية.

النوع الأول: الأسئلة الشفوية: وهي التي تستوجب إجاباتها باللسان مشافهة، وتكون كما أشار الخوالده وعيد (2010) إما على هيئة السرد؛ بمعنى أن يجيب المتعلم عن السؤال بالحديث المتواصل والمتتابع، أو على هيئة الإعادة والتكرار؛ بمعنى أن يجيب المتعلم عن السؤال بإعادة الكلام الذي تعلمه كما هو، من غير زيادة ولا نقص.

وتمتاز الأسئلة الشفوية كما ذكر كل من شيخ العيد (2010) والخوالده وعيـــد (2010) بمزايـــا عديدة؛ منها:

- يتلقى المتعلم تغذية راجعة سريعة عن أدائه ساعة حدوثها؛ فيجري تصويب الأخطاء، وتزويده بها؛ فينتفع بها وينتفع المتعلمون والآخرون.
- يكتسب المتعلم ثقة بالنفس، بإزالة التهيب من الموقف، وتمنحه الجرأة فـــي الحـــديث والقدرة على التعبير، دون خوف من الوقوع في الخطأ.
- تكشف عن شخصية المتعلم ومنهاجه الفكري.
- تجعل المتعلم يقظا لما يقول ويسمع.

ويعاب عليها بالآتي:

- عدم كفاية الزمن للاستماع إلى الإجابات الشفوية من الطلبة جميعها.
- عدم القدرة على التمييز بين المتعلمين المتفوقين وغيرهم؛ فحين يستمع متعلم ما إلـــى إجابة زميله وإلى تقويم المعلم لها، تنتشر المعرفة بين المتعلمين الآخرين، فلا يتمكن

المعلم لذلك من معرفة من كان يعرف الإجابة منهم، ممن عرفها حديثا من إجابة الزميل.

النوع الثاني: الأسئلة الكتابية: وهي التي تستوجب إجابتها كتابة. ولهاذ صورتان؛ هما:

الصورة الأولى: الأسئلة المقالية. وهي التي يطلب فيها من الطالب صوغ إجابته وأفكاره كتابة، سواء أكانت تلك الإجابة طويلة أم قصيرة، محددة أم غير محددة. وقد سميت بالمقالية؛ لأنها تتطلب غالبا كتابة بما يشبه المقال، وتشمل مدى واسعا من الإجابة يتراوح بين كتابة كلمة، أو جملة بسيطة إلى إجابة طوية تتطلب صفحات عدة (الزاملي والحازمي وكاظم، 2009).

وتمتاز بالآتي كما جاء عند كل من(الحلو، 2001،الزاملي والحازمي وكاظم 2009،والخوالده وعيد 2010)

- تصلح لقياس عمليات عقلية عليا من تحليل وتقويم وغيرها.
- تخلو من عنصر التخمين الذي يلازم الأسئلة الموضوعية بعامة.
- تكشف عن شخصية المتعلم من حيث ميوله واتجاهاته.
- تميز بين الدراسة الواعية وغيرها.
- تعطي المتعلم حرية للتعبير عما في نفسه.

وبالرغم من تلك المزايا التي وردت في شأنها، غير أنها معيبة للآتي:

- ضعف مبدأ الشمول متمثلا في قلة الفقرات المطلوبة ومحدوديتها مما يفقدها الشمول لجميع المادة المطلوب قياس درجة تعلم المتعلم لها واكتسابه لمعارفها ومهاراتها.
- عدم قدرة المعلم على متابعة أداء الطلاب في غرفة الصف لطول الإجابة وسوء الخط حينا.
- ضعف الموضوعية فالمعلم يتوجه نحو إجابات المتفوقين والمبدعين غالبا وقل أن ينظر في إجابات بطيئي التعلم.

النوع الثاني: الأسئلة الموضوعية. يرى كل من حمدان (2001) والزاملي والحازمي وكاظم (2009) أن الأسئلة الموضوعية حديثة العهد نسبيا إذا ما قورنت بالأسئلة الإنشائية (المقالية)، وأنها سميت بالموضوعية؛ لأنها تعمل على تحييد ذاتية المصحح على نتائج المتعلمين بوضع معايير ثابتة للتقويم لا تقبل التأويل ولا التفسير وأن عدد المصححين مهما بلغ أو اختلف فسيصلون إلى نتيجة واحدة في أحكامهم وإعطاء الدرجات التحصيلية للمتعلمين.

وبالنظر إلى أشكال الأسئلة الموضوعية؛ فإنها تتنوع في أربعة أشكال رئيسة؛ هي:

الشكل الأول: **أسئلة الصواب والخطأ.**

وتعرف بأنها:

- "عبارة عن فقرات اختيار من متعدد ذات اختيارين اثنين فقط يقدم فيها افتراض واحد وعلى الطالب أن يحكم على صواب أو خطأ الجملة." (زيتون 165، 2003)
- "جمل مفيدة يكتبها المعلم ثم يطلب من المتعلمين التمييز بين الجمل الصحيحة والجمل المغلوطة، بوضع علامات دالة على رأيه فيها." (الخوالده وعيد،2010، 287)
- "جملة خبرية يطلب من التلميذ أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت الجملة صحيحة وبالخطأ إذا كانت الجملة خطأ أو أي وصف آخر. مثل (نعم، لا)." (دحلان164، 2010)
- "جملة خبرية يطلب من المتعلم أن يجيب عليها بالصواب إذا كانت الجملة صحيحة والخطأ إذا كانت الجملة خطأ أو بأي صيغة أخرى مثل (نعم، لا) (√، X) و(ص، خ)." (عيال سلمان، 39، 2010)

وتهدف هذه الأسئلة قياس قدرة المتعلم على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات المغلوطة ولذلك فإنه يبدو للكثيرين بأنه اختبار بسيط ويجري استخدامه من معظم المعلمين.

وتمتاز بالآتي:

- الشمول إذا تمكن لها أن تقيس مساحة شاسعة من منطقة السلوك المراد قياسها.
- الموضوعية فهي كغيرها من الأسئلة الموضوعية لا تتأثر بذاتية المصحح لوضوح السؤال وتحديد الإجابة.
- تساعد المتعلمين على حفظ النصوص.
- تساعد على قياس الموضوعات التي تحتمل أكثر من إجابة واحدة.
- قلة الوقت اللازم للإجابة والتصحيح. (الزاملي والحازمي وكاظم، 2009، وعيال سلمان، 2007).

ويعاب عليها بالآتي:

- ارتفاع نسبة التخمين فيها حيث تلعب الصدفة (50%) لإدراك الإجابة الصحيحة.
- لا تقيس عمليات عقلية عليا.

- تساعد على عمليات الغش.
- لا تصلح للكشف عن شخصية المتعلم واتجاهه وطريقة تفكيره. (الزاملي والحازمي وكاظم، 2009)

الشكل الثاني: أسئلة التكميل (التتمة). يرى الزاملي والحازمي وكاظم (2009) أن أسئلة التكميل تتمثل في تقديم عبارة ناقصة للطالب ليكملها في الفراغ لتصحيح عبارة كاملة صحيحة علميا.

وتعرف بأنها:

- "جملة خبرية غير مكتملة المعنى، ويطلب إلى المتعلم أن يكملها، بوضع الكلمة المناسبة، أو شبه الجملة، أو الرمز، أو الرقم." (عيال سليمان،2007،41)
- "جمل مفيدة صحيحة يكتبها العلم ويستبعد فيها كلمة أو بضع كلمات تتم بطلب من المتعلمين كتابة الكلمات الناقصة اللازمة لجعل الجمل الصحيحة مفيدة." (الخوالده وعيد (2010،288)

وتتمثل مزايا أسئلة التكميل (التتمة) في الآتي:

- شمولية نسبية للموضوعات المتضمنة في الدرس.
- موضوعية التصحيح، بعيدا عن ذاتية المصحح، بحيث لو قام فريق من المصححين بالتصحيح لخلصوا في تصحيحهم إلى نتيجة واحدة من الدرجات (عيال سليمان، 2010).
- ضعف مجال التخمين فإما أن يعرف الطالب الإجابة وإلا فلا.
- قلة وقت التصحيح.

ويعاب عليها بالآتي:

- اعتماد الإجابات غالبا على الحفظ واستظهار المعرفة، دون فهم وتعمق فيها.
- لا تصلح للكشف عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم وقدراتهم العقلية.

الشكل الثالث: أسئلة المطابقة (المزاوجة).

وتعرف بأنها:

- "سؤال يتكون من قائمتين من الكلمات أو العبارات، تمثل إحداهما المثيرات، وتمثل الأخرى الاستجابات، ويراعى أن يكون عدد الاستجابات أكبر من عدد المثيرات. (الزيود وعليان، 2002،132)
- "تتألف من مجموعتين (قائمتين) من الكلمات أو العبارات أو العناصر، وتتمثل القائمة الأولى بالمقدمات والقائمة الثانية بالإجابات، بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الأولى إجابة في القائمة الثانية، ويطلب من المتعلم أن يربط كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية." (عيال سلمان، 2007، 41-42)
- في حين يذكر أنها مجموعة من الجمل المفيدة الصحيحة مقسومة إلى قسمين مرتبة ترتيبا عشوائيا في قائمتين يكتبها المعلم ويطلب من المتعلمين الربط بين الشطر الموجود في القائمة الأولى بما يناسبه في القائمة الثانية بحيث تشكل عند الربط أو الصلة فيما بينها جملا مفيدة صحيحة. (الخوالده وعيد، 2010، 289)

وتمتاز بالآتي:

- ضعف درجة الحدس والتخمين فيها.
- الموضوعية في التصحيح.
- تشجع على حفظ المعلومات وتذكرها.

ويعاب عليها بالآتي:

- لا تصلح للكشف عن شخصية المتعلم واتجاهاته.
- تركز غالبا على المستويات الدنيا للعمليات العقلية.
- محدودية المواقف التي تصلح لاستخدامها بسبب الحاجة إلى فقرات ذات علاقات متناظرة (عيال سلمان، 2007، والخوالده وعيد،2010).

الشكل الرابع: أسئلة الاختبار من متعدد.

تعرف بأنها:

- "مجموعة متون يكتبها المعلم على هيئة أسئلة أو جمل مفيدة ناقصة، وتكون إجابتها واحدة من عدة بدائل ومموهات تقرب من الإجابة الصحيحة، ثم يطلب المعلم من المتعلمين اختيار إجابة واحدة من تلك المجموعة." (الخوالده وعيد، 2010، 291)
- "يتكون من الأرومة (العبارة الرئيسة)، وعدد من المعطيات، أو الإجابات (البدائل المحتملة) التي يختار المفحوص من بينها الجواب المطلوب، وقد يكون هذا الجواب هو الصحيح الوحيد، أو الخطأ الوحيد، أو الأكثر مناسبة من غيره"(الحلو، 2001، 436)

وهذا النوع من الأسئلة من أكثر الأسئلة الموضوعية انتشارا في مجال القياس والتقويم، وبخاصة أنها تقيس مخرجات تعليمية متفاوتة في مستوياتها، بدءا بالبسيط، وانتهاء إلى أكثرها تعقيدا. (الزاملي والحازمي وكاظم، 2009)

وتمتاز بالآتي:

- تصلح لقياس عمليات عقلية متنوعة بدءا بالبسيطة وصولا إلى أكثرها تعقيدا.
- درجة الصدق والثبات والموضوعية فيها عالية مقارنة بغيرها من الأسئلة.
- تقل فيها درجة الحدس والتخمين نسبيا عما يكون في غيرها من الأسئلة.
- تقيس جميع أصناف الأهداف السلوكية.
- يمكن تحقيق مستوى عال من الشمول من خلالها وذلك لكثرة الفقرات والبدائل.

ويعاب عليها بالآتي:

- ارتفاع احتمال الغش؛ إذ يمكن المتعلم التقاط الإجابة الصحيحة بسرعة كبيرة.
- يحتاج إعدادها إلى دربة، وبخاصة في اختيار البدائل والمجموعات. (عيال سلمان، 2007، والخوالده وعيد، 2010).

1- الأنماط التنظيمية للأسئلة

يعبر جاسم (2000،43) عن الأنماط التنظيمية للأسئلة بـ (عمليات العلم)، وهو بذلك يشير إلى أن الأسئلة يجب أن تستهدف قياس مدى اكتساب المتعلمين لعمليات العلم الأساسية؛

كالتمييز، والمقارنـــة، والتــصنيف، والتنبــؤ، والافتــراض، وغيرهــا. فيمــا تعبــر دروزه (2002،101) عن ذلك بمحتوى السؤال؛ ويقصد به ذلك الجزء من المادة الدراسية والمهمــات والمهارات التي يسأل عنها السؤال التعليمي، وترى أن المحتوى التعليمــي يتمثــل فــي أربــع مجموعات، هي: المفاهيم، والمبادئ، والحقائق والإجراءات. وأما عيــال ســلمان (2007،10) فيشير إلى أنها مجموعة الطرائق المتعددة التي تستخدم في عرض المعلومات وتنظــيم أفكــار النص (الدرس على وفق الغرض المعرفي الذي تؤديه للطلاب وتكون على شكل وحدات مثــل نمط التعريف ونمط الأمثلة والمقارنة والتتابع والسبب والنتيجة. وكان الــصلطي (1997،271) يسمى الأنماط التنظيمية بموضوعات السؤال، ويرى أنها تسأل عن: الوقت، والموقــع، والكــم، والتسمية، والتعريف، والوصف، والتوضيح، والأمثلة، والترتيب، والسبب، والنتيجة، والمقارنة. وهذا ما أخذ به عيال سلمان (2007) في دراسته، وستأخذ الباحثة به في دراستها الحالية.

وللأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية أهمية في كشف واقع الأسئلة التقويمية، إذ تؤكد بكار (1993) على تلك الأهمية في، تحقيق مهارة الفهم، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المــتعلم، وتلفت الانتباه إلى قلة الدراسات التي عالجت هذه المسألة، في الدول العربية والإسلامية بعامة. والباحثة توافقها فيما ذهبت إليه؛ إذ لم تجد في أثناء بحثها في الأدب النظري والدراسات السابقة من اهتم بالأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية، إلا دراسة عيال سلمان (2007).

ثانيا: الدراسات السابقة

رجعت الباحثة إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضـــوع دراســـتها الحاليـــة، فوجدت الدراسات الآتية:

دراسة انجلهاردت(Engelhardt, 1978) هدفت إلى تحليل وتصنيف أسئلة مـــن كتـــب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصفوف، الرابع، والخامس والسادس الابتدائي. وقـــد أظهرت النتائج تحسنا في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا، وإن كانت دون المطلوب والمأمول، حيث توزعت الأسئلة في المجال المعرفي على المستويات الآتيـــة، التـــذكر (27%) والاستيعاب (37%) والتطبيق (3.1%) والتحليـــل (16.8%) والتركيـــب (5.5%) والتقـــويم (10.6%).

دراسة فرانكلين (Franklin, 1981) هدفت إلى تحليل ومقارنة مستويات أسئلة كافية من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصف السادس الابتدائي، خلال الفترتين (1965-1969) و(1975-1979) في بتسوانا بإفريقيا، والمقارنة بين حال الأسئلة في هاتين الفتـــرتين الزمنيتين، من حيث احتواء نسبة أعلى للأسئلة المعرفية من المستويات العليا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وقد أشارت النتائج إلى أن الفترتين قـــد احتوتا على أسئلة من المستوى الأدنى للمجال المعرفي (التذكر والاستيعاب والتطبيق)، في حين لم تهتم بالمستويات العليا إلا قليلا (التحليل والتركيب والتقويم).

دراسة كينودا(Chinoda, 1982) هدفت إلى معرفة مستويات الأسئلة المعرفية في كتـــب الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية في زمبابوي، وتكونت العينة من فصول، اختيـــرت بطريقة عشوائية، من كتب التاريخ والجغرافيا المقررة على طلاب الصفين العاشـــر والحـــادي عشر. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الأسئلة قد تركزت حول التذكر والاستيعاب وبنسبة (88%)، في حين توزعت النسبة الباقية (12%) على باقي المستويات المعرفية؛ التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

دراسة جيانجللو وكابلان (Giangoelo and Kaplan, 1992) هدفت إلى تقويم أربعـــة كتب من الدراسات الاجتماعية المستخدمة في مدينة ممفيس الحكومية، بولاية تنسي الأمريكيـــة، من حيث المستويات، تبعا للمجال المعرفي، وفق تصنيف بلوم(Bloom). واســـتخدم الباحثـــان المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدا أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت النتائج ارتفاع نسبة الأســـئلة

المعرفية من المستويات الدنيا (المعرفية والاستيعاب)، على نسبة الأسئلة المعرفية من المستويات الأعلى (التطبيق والتحصيل والتركيب والتقويم).

دراسة مندر (1415هـ) هدفت إلى معرفة ما تحتويه أسئلة كتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف السادس الأساسي، من مستويات المجال المعرفي، من وجهة نظر الموجهات (المشرفات) التربويات، وتكونت عينة الدراسة من موجهات (مشرفات) الدراسات الاجتماعية من (9) مدن. وأظهرت نتائج الدراسة أن (88%) من الأسئلة المعرفية تركزت حول التذكر، والاستيعاب، وأن نسبة مستوى التحليل (6%)، بينما كانت نسبة الأسئلة المعرفية من مستوى كل من التطبيق والتركيب (3.3%)، في حين لم يحظ مستوى التقويم بشيء.

دراسة الجلاد (2001) هدفت إلى تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي في الأردن، ودرجة شمول الأسئلة التقويمية الواردة فيها للجوانب المعرفية والانفعالية، والنفس حركية، ودرجة توزيعها على المستويات السابقة، إلى جانب نوعية تلك الأسئلة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت النتائج عدم التوازن في عدد الأسئلة بين كتب التربية الإسلامية حيث بلغت نسبتها (76%) من مجموع الأسئلة، في حين بلغت الأسئلة الواردة في كتب التلاوة والتجويد (24%). وأن الأسئلة تركزت حول المجال المعرفي، حيث وصلت نسبتها إلى (96.7%) من مجموع الأسئلة، في حين بلغت نسبة الأسئلة في المجال الوجداني (2.7%)، وفي المجال المهاري (النفس حركي) (0.6%). وفيما يتعلق بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي، كان التركيز على المستوى الأدنى (65.1%) تذكر، و(20.8%) استيعاب. أما المستويات العليا، فقد أهملت الأسئلة مستوى التركيب تماما، بينما توزعت باقي الأسئلة التقويمية على مستوى كل من التطبيق (3.6%)، والتحليل (2.6%)، والتقويم (7.9%). وفيما يختص بأشكال الأسئلة فقد بلغت نسبة الأسئلة المقالية منها (83.9%)، والأسئلة الموضوعية (16.1%).

دراسة حمادين (2003) هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الجغرافيا المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان، على ضوء الأهداف التعليمية، المعرفية والوجدانية والمهارية، ومعرفة مستوياتها المختلفة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة الواردة في الكتب المذكورة، معتمدا السؤال وحدة للتحليل. وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى للأسئلة كانت من الشكل المقالي، وأنها كانت معرفية مطلقا،

في حين أهملت الكتب الأسئلة الوجدانية. وأن التركيز في الأسئلة المعرفية قد تمحـور، حـول المستويات الدنيا منها (التذكر والاستيعاب والتطبيق).

دراسة الشمري (2004) هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب التفسير المقرر تدريسه علـى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسـي 1423هـ/ 1424 هـ. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت الدراسة المتعلقة بأن الأسئلة التقويمية المعرفية قد تركزت حول المستويات الدنيا؛ التـذكر والاسـتيعاب منها، وأنها أهملت المستويات الأخرى من تطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم.

دراسة الآغا (2004) هدفت إلى تحليل الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا للصف السادس في فلسطين على ضوء المجالات المعرفية والانفعالية والنفس حركية، فتوجهت نحـو معرفـة أنواع الأسئلة المتضمنة في تلك الكتب. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعـد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسئلة التقويمية المعرفيـة حـازت الاهتمـام المطلق، في حين أغفلت المجالين الآخرين من مجالات النتاجات؛ وهمـا المجـال الوجـداني، والمجال المهاري.

دراسة الخضري (1425هـ) هدفت إلى تحديد عدد ونسبة الأسئلة المعرفية، تبعا لنوعها (مقالية وموضوعية)، ولمستوياتها في اختبارات معلمي العلوم للصف الثاني الثانوي المتوسـط، في منطقة القصيم، مقارنة بالأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب نفسه، ومعرفة درجـة تـأثر أسئلة المعلمين بالأسئلة المتضمنة ضمن الكتاب المدرسي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصـفي التحليلي وأعد لذلك أداة لتحليل المحتوى. وأظهرت النتائج أن الأسئلة الموضوعية في اختبـار المعلمين بلغت ما نسبته (73%)، من مجموع أسئلتهم الاختيارية، في حين كانت (24%) فـي الكتاب المدرسي. وأما الأسئلة المقالية في الاختبارات التحصيلية للمعلمين، فقد كانـت (27%) منها، قابلها ما نسبته (76%) من الأسئلة التقويمية في الكتاب المدرسي.

وأما من حيث مستويات الأسئلة التقويمية المعرفية، فقد تمحورت حول المستويات الـدنيا منها، حيث بلغت نسبة أسئلة التذكر (61%)، وأسئلة الاستيعاب (25%)، قابلهـا فـي الكتـاب المدرسي ما نسبة (41%) للتذكر، و(35%) للاستيعاب. وأما المستويات العليا منها، فكانت في اختبارات المعلمين (14%) و(24%) للكتاب المدرسي.

دراسة العياصرة (2004) هدفت إلى تحليل الأنشطة التقويمية الواردة في كتـب التربيـة الإسلامية، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في كل من الأردن وسـلطنة عُمـان. وتكونـت الدراسة من ثمانية كتب؛ أربعة منها تمثل الحلقة الأولى مـن التعلـيم الأساسـي فـي الأردن،

والأربعة الأخرى تمثل الحلقة الأولى من التعليم في عُمان. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت النتائج أن الأسئلة التقويمية المعرفية في الأردن بلغت (85.4%)، من مجموع الأسئلة التقويمية، في حين كانت نسبة الأسئلة التقويمية المعرفية في عُمان (69.3%).

دراسة عيال سلمان (2007) هدفت إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين؛ الأساسية والثانوية في الأردن، من حيث الشمول، والتنوع، والأنماط التنظيمية المعرفية في المجالات المعرفية، والانفعالية، والمهارية، ومستوياتها. وقد تكونت العينة من ستة كتب أربعة؛ منها بدأ تدريسها اعتبارا من العام الدراسي 2006/ 2007، وفق الإطار العام للمناهج، والتقويم المبني على اقتصاد المعرفة؛ وهي كتب المرحلة الأساسية؛ الأول، والرابع، والثامن، والعاشر. أما الكتابان الآخران من عينة الدراسة فيدرسان للمرحلة الثانوية؛ وهما؛ كتاب الثقافة الإسلامية، وكتاب العلوم الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت النتائج أن الأسئلة التقويمية المعرفية بلغت (90.2%)، والأسئلة التقويمية الوجدانية (4.5%) والأسئلة التقويمية المهاري (5.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتب. وأن الأسئلة المقالية بلغت نسبة (58.4%)، في حين كانت الأسئلة الموضوعية (41.6%). وفيما يتعلق بالأنماط التنظيمية للأسئلة حظي نمط التوضيح أعلى تكرارات، حيث وصلت إلى (28.8%)، أما أقلها تكرارا فكان نمط (كم)، حيث بلغ ما نسبته (1.8%).

دراسة الشهري (1429هـ) هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الرياضيات المقررة على طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1427هـ/ 1428هـ، ومعرفة مستوياتها في المجال المعرفي. وقد بلغ عدد الكتب ثلاثة؛ هي كتاب الرياضيات المقرر لطلاب الصف الرابع الابتدائي وكتاب الرياضيات المقرر لطلاب الصف الخامس الابتدائي وكتاب الرياضيات المقرر لطلاب الصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت النتائج تفاوتا في نسب المستويات؛ ففي حين كانت نسبة مستوى التذكر في الصف الرابع (23%)، كانت نسبتها في الصف الخامس (6.4%)، وفي الصف السادس (12%). وفي حين كانت نسبة مستوى الاستيعاب في الصف الرابع (27.6%)، فإنها وصلت إلى (47.4%) في الصف الخامس، و(39.8%) في الصف السادس. أما مستوى التطبيق فقد كان (29.9%) في الصف الرابع،

و(32%) في الصف الخامس، و(40.2%) في الصف السادس. وظل مستوى التقويم متدنيا في الصفوف الثلاثة على التوالي (2.3%) و(3.9%) و(4.3%).

دراسة سويدان (2009) هدفت إلى تحليل وتصنيف الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي في سوريا، وفق مستويات بلوم (Bloom) المعرفية. وقد تمثلت عينة الدراسة في كتاب الجغرافيا الطبيعية المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد أداة لتحليل الأسئلة. وأظهرت الدراسة أن الأسئلة التقويمية قد تركزت حول المستويات المعرفية الدنيا؛ حيث بلغت نسبة أسئلة مستوى الفهم (60.2%)، وأما أسئلة مستوى التقويم، وهو من المستويات العليا من المجال المعرفي، فقد كانت ضعيفة جدا (0.9%)، في حين خلت الأسئلة من مستوى التحليل، ومستوى التركيب.

التعقيب على الدراسات السابقة

بالنظر إلى كون الدراسة الحالية هي لمادة من مواد الدراسات الاجتماعية، فقد تناولت سبع دراسات؛ منها أربع دراسات أجنبية وثلاث أخرى عربية، وقد التقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات من حيث الاهتمام بالأسئلة التقويمية الواردة في الكتب الدراسية، وبخاصة الأسئلة المعرفية ومستوياتها، لكن التقائها مع دراسة حمادين (2003) كان أكبر؛ لشمول تلك الدراسة لأشكال الأسئلة الموضوعية والمقالية. كما التقت مع دراسة الآغا (2004) في شمول دراسته للمجالات كلها؛ المعرفية والوجدانية والمهارية، خلافا لدراسة كل من انجلهاردت (1978)، وفرانكلين (1981)، وكينودا (1982)، وجيانجيلو وكابلان (1992)، ومندر (1415هـ)، وسويدان (2009) التي تركزت حول الأسئلة التقويمية المعرفية فحسب.

وأما الدراسات المتعلقة بغير الدراسات الاجتماعية من علوم ورياضيات وتربية إسلامية فقد كانت العلاقة أوثق وأوسع، حيث أفادت الباحثة من دراسة عيال سلمان (2007) في تصنيف الأسئلة التقويمية، تبعا للمجالات والأشكال والأنماط التنظيمية، وإن كانت قد أفادت أيضا من دراسة كل من الخضري (1425هـ) التي تناولت الأسئلة التقويمية للاختبارات التحصيلية وأسئلة الكتاب المدرسي. وكانت دراسة الجلاد (2001) محل اهتمام؛ إذ هي أول دراسة أطلعت عليها الباحثة، وشملت الأسئلة التقويمية في المجالات الثلاثة للأهداف: المعرفي والوجداني والمهاري، كما اهتمت بدراسة أشكال تلك الأسئلة (مقالية وموضوعية)، ومستويات الأسئلة التقويمية المعرفية. وكان التقاء الدراسة الحالية مع دراسة كل من العياصرة (2004) والشهري (1429هـ).

هذا في مجال تحليل الكتب الدراسية المقررة والأسئلة التقويمية المتضمنة فيها، من حيث الأشكال (مقالي وموضوعي) والشمول (معرفي وانفعالي ومهاري) والمستويات لكل منها.فقد اتفقت الدراسات السابقة على أن الكتب الدراسية اهتمت بالأسئلة التقويمية المعرفية بدرجة عالية دون استثناء، إلا أنها اختلفت قليلا من حيث مناطق الاختلاف؛ ففي حين دلت دراسات كل من انجليهارت (1978)، وفرانكلين (1981)،وكنبودا (1982)،وجيانجليو وكابلان (1992) على شمول التقويم بشيء من الاهتمام، إلا أن دراسة كل من مندر (1415هـ) وحمادين (2003) خلت من أي اهتمام بهذا المستوى. أما دراسة سويدان (2009) فأفادت أن الأسئلة التقويمية قد أغفلت مستوى كل من التحليل والتركيب.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالمواد الأخرى فقد اتفقت دراسة كل من الجلاد (2001) والشمري (2003) والخضيري (1425هـ) وعيال سلمان (2007) والشهري (1429هـ) على التركيز على المستوى الأدنى من الأسئلة التقويمية المعرفية، وإن اختلفت في المستويات،حيث أشارت دراسة الجلاد (2001) على إهمال أسئلة التقويم المتعلقة بالتركيب في حين أشارت دراسة الشمري (2003) إلى إهمال المستويات العليا من الأسئلة التقويمية المعرفية وبخاصة مستوى التقويم.

وبالنظر إلى الأنماط التنظيمية برز ذلك جليا في دراسة عيال سلمان (2007)، حيث نظرت الدراسة في الأنماط واهتمت بها، في حين غفلت عن هذا الجانب كل من الدراسات الاجتماعية والدراسات المتعلقة بالمواد الأخرى.

ومما يميز الدراسة الحالية أنها اهتمت بشمول الأسئلة التقويمية للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، كما اهتمت بأنماطها، وأنها تتعلق بمادة من مواد الدراسات الاجتماعية المطورة وفق مشروع تطوير المناهج في المملكة العربية السعودية، وقد حاولت الباحثة النظر في دراسات مباشرة في مادة التاريخ، لكنها لم تجد شيئا منذ عهد بعيد، وكل ما وجدته يتعلق بمادة الجغرافيا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ومجتمعها وأدواتها وطريقة إعدادها وصدقها وثباتهـــا والمعالجة الإحصائية. وهذا تفصيل لذلك كله:

أولا: منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وهو أسلوب يقوم على جمع المعلومات،

ووصف الحقائق المتعلقة بموضوع الدراسة ومشكلتها، وصفا علميا كميا هادفا، ثم وصفها وصفا تفسيريا دقيقا (عودة وملكاوي، 1992). ولذلك فقد استخدمت الباحثة تحليل المحتوى؛ لأنه الأسلوب الأنسب لتحقيق أغراض الدراسة؛ فهو يصف الظاهرة، ويرصد تكرارات وحدة التحليل المستخدمة بصورة منظمة، وعلى نحو دقيق.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1434هـ/ 1435هـ، وقد تمثلت في ثلاثة كتب هي:

- كتاب " تاريخ الأنبياء والسيرة النبوية وانتشار الإسلام"، وهو مقـــرر علـــى طـــلاب الصف الأول الثانوي.
- كتاب " جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي"، وهو مقرر علـــى طـــلاب الصف الثاني الثانوي.
- كتاب " تاريخ المملكة العربية السعودية"، وهو مقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي.

وقد تمثلت في جدول (1).

جدول (1)بيان مقارن لمجتمع وعينة الدراسة وتوزيع الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية

الصف	اسم الكتاب	عدد الأجزاء	عدد الدروس
الأول	تاريخ الأنبياء والسيرة النبوية وانتشار الإسلام	2	12
الثاني	جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي	2	15
الثالث	تاريخ المملكة العربية السعودية	2	8
المجموع		6	35

ثالثا. أدوات الدراسة

وقد تمثلت في أداتين هما:

- أداة لتحليل الأسئلة التقويمية تبعا للمجالات الرئيسة (النتاجات التعلمية)، وهي ثلاث؛ المعرفية والوجدانية والمهارية.
- أداة لتحليل الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية، وقد أعدت الباحثة هذه الأداة بناء على تصنيف الصلطي(1997).

صدق الأداة

ولقد قامت الباحثة بإعداد استبانة وأرفقت بها نماذج من الأدوات التي ستستخدمها لتحليل المحتوى في دراستها، كما في ملحق (1)، وقامت بإرسالها إلى عدد من المحكمين المختصين؛ بهدف التأكد من صلاحية الأدوات للدراسة أي صدقها، وقد تنوع المحكمون بين العاملين في الجامعات، والعاملين في ميدان التعليم؛ من المشرفين وأعضاء إدارة المناهج والكتب المدرسية؛ كما هو مبين في ملحق (2). ثم قامت، بعد تلقيها آرائهم ومقترحاتهم، بإدخال التعديلات، لتظهر في صورتها النهائية.

فئات التحليل

ولقد اعتمدت الباحثة للتحليل الفئات الآتية:

- فئة المجال المعرفي.
- فئة المجال الوجداني.
- فئة المجال المهاري الحركي.
- فئة الأنماط التنظيمية.

وحدة التحليل

ويقصد بها ذلك المقطع المحدد من مادة الاتصال الذي يحمل خصائصها ويتسق مع طبيعة فئاتها، والوحدات متنوعة تبعا لما يتم تحديده في الفئات؛ فالذي يتسق مع فئة الشكل هو وحـــدة الشخصية والموضوع، أو الطبيعة؛ بمعنى الوحدة المتكاملة لمادة الاتصال؛ كالكتاب أو القـــصة وهكذا. وأما وحدات التحليل المتعلقة بمادة الاتصال ذاتها فتتمثل في الفقرة أو الفكرة، أو الجملة أو العبارة أو الكلمة(الخوالده وعيد، 2014). ولقد اختارت الباحثة لدراستها هذه وحدة الـــسؤال وحدة للتحليل والعدّ والتسجيل.

وحرصا من الباحثة على جعل العمل متقنا ما أمكـــن، فقـــد اســـتعانت بأحـــد المحللـــين المختصين من المشرفين التربويين؛ ليشاركها عملية التحليل، واتفقا على اعتماد المطلب الواحد سؤالا قائما بذاته، بغض النظر عما إن كان قد ذكر في فقرة مستقلة، أم جاء في السياق، اقتـــداء بمن سبق الباحثة من الدارسين في ذلك، وبخاصة السلخي(2012). فمثلا، جاء الـــسؤال الآتـــي الدرس رقم عشرة من كتاب تاريخ الأنبياء والسيرة النبوية وانتشار الإسلام، المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية:

س 1. أكمل الفراغات الآتية بكلمات صحيحة:

أ- من أهم نتائج معركة بلاد كرد أسر(........) الذي افتدى نفـــسه ب (........) كمـــا توغل المسلمون بعد هذه المعركة حتى وصلوا إلى حدود (.......).

فقد اتفقت الباحثة مع المحلل على اعتماد هذ السؤال ثلاثة أسئلة؛ لتضمنه ثلاثة مطالـــب مختلفة، وهكذا في الأسئلة التقويمية الأخرى.

إجراء عملية التحليل

بعد أن تم الاتفاق بين الباحثة والمحلل المختص على كل من الأسلوب والإجراءات، تـــم أخذ عينة من العمل، والتي على ضوئها كانت المتابعة والاستمرار بصورة فردية، وكانت نتيجة التحليل كما في جدول (1)

ثبات التحليل

بهدف معرفة معامل الثبات تم حساب التكرارات وعدد الاتفاق بين التحليلين لكل كتاب من كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية فكانت كما فـــي جدول (2).

جدول (2) الأسئلة التقويمية المتفق عليها والمختلف حولها المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية حسب الكتب

الصف	الاتفاق	الاختلاف	المجموع " التحليل الثاني"
الأول الثانوي	289	18	307
الثاني الثانوي	345	55	400
الثالث الثانوي	187	6	193

وتم التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Hllisti)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليلين}}{\text{مجموع عدد تكرا ر التحليل الأول وعدد تكرار التحليل الثاني}}$$

حيث وصل متوسط معامل الثبات إلى (96.0 %)، وهذه نسبة تفي بأغراض الدراسة، وتبعث على الاطمئنان إلى ثبات التحليل وسلامته، وتدل على أنه يمكن اعتماد النتائج وتفسيرها ومناقشتها على ضوئها.

إجراءات الدراسة

ولقد تمثلت إجراءات الدراسة في الآتي:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهميتها ومبرراتها، وأهدافها، والمصطلحات الواردة فيها، وحدودها محدداتها.
- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وما كتب حولها في الدراسات السابقة؛ للإفادة منها في بناء أداة الدراسة، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية؛ لإظهار ما تتميز به الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- تحديد أداة الدراسة، وبناء ما يناسب منها للدراسة الحالية، ومن ثم التأكد من صدقها، قبل البدء بعملية تحليل المحتوى، وذلك بإرسالها إلى عدد من التربويين والأخصائيين من العاملين في الميدان.

- اختيار وحدات التحليل وفئاته.
- وضع التصميم والمعالجة الإحصائية المناسبة.
- القيام بعملية تحليل المحتوى مستعينة، بأحد الأخصائيين في عملية تحليل المحتوى من أعضاء المناهج بوزارة التربية والتعليم في الأردن .
- التأكد من ثبات التحليل؛ بحيث يكون مناسبا لإجراءات الدراسة.
- استخراج النتائج وتفسيرها، على ضوء كل من الأدب النظري والدراسات السابقة.
- رصد النتائج واشتقاق التوصيات.

المعالجة الإحصائية

أخذت هذه الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي. وللإجابة عن سؤالي الدراسة تم استخدام التكرارات التي من خلالها حصلت الباحثة على مجموعة من الأرقام الخام " التي لا تدل بذاتها على شيء حتى تجري معالجتها نسبا مئوية وغيرها ، ثم استخراج النسب المئوية لكي يسهل التعامل معها إحصائيا؛ لمعرفة المجالات الرئيسة التي توزعت عليها الأسئلة التقويمية ودرجة قياسها لأنماطها التنظيمية المتضمنة في كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في الملكة العربية السعودية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوي في المملكة العربية السعودية، من حيث المجالات الرئيسة، والأنماط التنظيمية التي تقيسها.

أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المجالات الرئيسة التي تتوزع عليها الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في الملكة العربية السعودية، واستخراج التكرارات، والنسب المئوية للأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من الدروس المتضمنة في كل كتاب من تلك الكتب، وقد ظهرت خلاصتها في جدول (3).

جدول (3)إجمالي التكرارات لأنواع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية حسب الصفوف

الصف	التكرارات	%
الأول الثانوي	307	34.2
الثاني الثانوي	400	44.4
الثالث الثانوي	193	21.4
المجموع	900	100.0

يتبين من جدول (3) أن مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية قد بلغت (900) سؤالا تقويميا، وأنها توزعت بين تلك الصفوف؛ فكان مجموع ما جاء منها في كتاب الصف الأول الثانوي (307) أسئلة تقويمية، أي ما نسبته(34.2%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ المرحلة الثانوية. وكان منها (400) سؤالا تقويميا في كتاب الصف الثاني الثانوي، أي ما نسبته (44.5) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب المرحلة الثانوية. وبلغ عدد الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب الصف الثالث الثانوي

(193) سؤالا تقويميا؛ أي ما نسبته (21.4%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب المرحلة الثانوية.

أما توزع الأسئلة التقويمية في تلك الكتب، تبعا لمجالاتها الرئيسة، لمعرفة حظ كل مجال من تلك المجالات مقارنة بالمجموع الكلي لها، فيظهرها جدول (4)

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لأنواع الأسئلة التقويمية تبعا لمجالاتهاالرئيسة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية حسب الصفوف

المجال	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع	
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	%
المعرفية	294	389	191	874	97.1
الوجدانية	3	1	–	4	0.4
المهارية	10	10	2	22	2.5
المجموع	307	400	193	900	100.0

يبين جدول (4) أن الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في قد تركزت في المجال المعرفي، حيث بلغ مجموع الأسئلة التقويمية المعرفية (874) سؤالا تقويميا، أي ما نسبته (97.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية؛ فنالت بذلك مركز الصدارة. وتلاها في ذلك، وإن كان الفارق كبيرا جدا، الأسئلة التقويمية المهارية حيث بلغ مجموعها (22) سؤالا تقويميا، أي ما نسبته (2.5%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. أما الأسئلة التقويمية الوجدانية، فلم تزد على(4) اسئلة تقويمية؛ أي ما نسبته(0.4%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

وبالنظر إلى توزيع الأسئلة التقويمية المتضمنة، تبعا لمجالاتها الرئيسة ولأهميتها النسبية في كل كتاب من كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، فيظهرها جدول (5).

جدول (5) التكرارات لأنواع الأسئلة التقويمية تبعا لمجالاتها الرئيسة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية حسب الصفوف مقارنة بالمجموع

المجال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
المعرفية	294	32.6	389	43.3	191	21.2	874	97.1
الوجدانية	3	0.3	1	0.1	–	–	4	0.4
المهارية	10	1.2	10	1.1	2	0.2	22	2.5
المجموع	307	34.1	400	44.5	193	21.4	900	100.0

يفيد جدول (5) أن الأسئلة التقويمية في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي كانت معرفية في الدرجة الأولى، حيث بلغ عددها(389) سؤالا تقويميا معرفيا، أي ما نسبته (43.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. قابله عدد (294) سؤالا تقويميا معرفيا في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي، أي ما نسبته (32.6%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، وعدد (191) سؤالا تقويميا معرفيا في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي؛ أي ما نسبته (21.2%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

وفيما يتعلق بالأسئلة التقويمية المهارية فقد تساوت في كتابي التاريخ لكل من الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي بواقع (10) أسئلة تقويمية في كل منهما، في حين لم تزد الأسئلة التقويمية المهارية على (2) سؤالين تقويميين فقط، في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي.

وأما الأسئلة التقويمية الوجدانية فكانت (3) أسئلة في كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي؛ أي ما نسبته (1.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، وسؤالا تقويميا واحدا في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي؛ أي ما نسبته (0.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، في حين خلا كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي من أية أسئلة تقويمية وجدانية.

وبالنظر إلى توزيع الأسئلة التقويمية في كل كتاب من كتب التاريخ ومواقعها النسبية جاء جدول (6)

جدول (6)التكرارات لأنواع الأسئلة التقويمية تبعا لمجالاتها الرئيسةالمتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية مقارنة بما في كل صف من الصفوف

المجال	الأول		الثاني		الثالث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
المعرفية	294	95.7	389	97.3	191	99.0	874	97.1
الوجدانية	3	1.0	1	0.1	–	–	4	0.4
المهارية	10	3.3	10	2.6	2	1.0	22	2.5
المجموع	307	100.0	400	100.0	193	100.0	900	100.0

يفيد جدول (6) أن الأسئلة التقويمية المعرفية بلغت (191) سؤالا؛ أي ما نسبته (99.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي، وهو بعنوان تاريخ المملكة العربية السعودية. وأن الأسئلة التقويمية المعرفية في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي بلغت (389) سؤالا تقويميا؛ أي ما نسبته (97.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب، وهو بعنوان تاريخ المسلمين؛ الحضاري والسياسي. في حين بلغت الأسئلة التقويمية المعرفية في كتاب التاريخ الصف الأول الثانوي (294) سؤالا تقويميا؛ أي ما نسبته (95.7%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب، وهو بعنوان تاريخ الأنبياء والسيرة النبوية وانتشار الإسلام.

وبالنظر إلى الأسئلة التقويمية المهارية فقد بلغت (10) أسئلة تقويمية؛ أي ما نسبته (3.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وكانت (10) أسئلة تقويمية؛ أي ما نسبته (2.6%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي، وكانت سؤالين تقويميين؛ أي ما نسبته (1.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي.

وجاءت الأسئلة التقويمية الوجدانية متأخرة جدا في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية كلها، حيث كانت الأسئلة التقويمية الوجدانية (3) أسئلة تقويمية في كل من كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي، وكتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي، ولكن الأهمية النسبية لها اختلفت فيما بينهما ففي حين بلغت الأسئلة التقويمية الوجدانية ما نسبته (1.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، إلا انها وصلت (0.1%) من

مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي فقط. أما كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي فقد خلا من الأسئلة الوجدانية؛ فكانت صفرا

ثانيا النتائج المتعلقة السؤال الثاني: ما درجة قياس الأسئلة التقويمية للأنماط التنظيمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بتحليل كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مستخدمة الأداة التي أعدتها لهذه الغاية، واستخرجت التكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية في كل كتاب من تلك الكتب، وحساب النسب المئوية.

فبالنظر إلى توزيع الأسئلة تبعا للأنماط التنظيمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية والأهمية النسبية لكل منها كان جدول (7) معبرا عنها

جدول (7)التكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية حسب الصفوف

الرقم	الأنماط التنظيمية	الأول	الثاني	الثالث	المجموع	%
.1	التوضيح	93	63	24	180	20.0
.2	التسمية	30	115	30	175	19.4
.3	التعريف	14	77	19	110	12.2
.4	السبب	41	22	36	99	11.0
.5	الوصف	43	34	12	89	9.9
.6	الموقع	27	9	35	71	7.9
.7	الوقت	9	23	26	58	6.5
.8	النتيجة	15	21	2	38	4.2
.9	المقارنة	10	18	6	34	3.8
.10	الأمثلة	12	14	2	28	3.1
.11	الكم	10	3	–	13	1.4
.12	الترتيب	3	1	1	5	0.6
المجموع		307	400	193	900	100.0

يلاحظ من جدول (7) أن الأنماط التنظيمية الآتية جاءت متتالية في المراكــز المتقدمــة؛ التوضيح(180) تكرارا، فالتسمية (175) تكرارا، فالتعريف (110) تكرارات، فاحتل بذلك نمط التوضيح الصدارة (20.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنمــاط التنظيميــة للمعرفــة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. تلاه نمط التسمية بنسبة (19.4%) مــن مجمــوع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. ثم نمط التعريف بنسبة (12.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيميــة للمعرفــة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية؛ أي أن أهميتها النسبية قد فاقت النصف (51.6%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

وجاء في الأنماط التنظيمية الآتية آخر القائمة الأنماط، وهي على التوالي: نمط النتيجــة (38) تكرارا بنسبة (4.8%)، ونمط المقارنة (34) تكرارا بنسبة (3.8%)، ونمط الأمثلة (28) تكرارا بنسبة (3.1%)، ونمط الكم (13) تكرارا بنسبة (1.4%)، وكان آخرها نمط الترتيــب (5) تكرارات بنسبة (0.6%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنمــاط التنظيميــة للمعرفــة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

وبالنظر إلى توزيع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية في كل كتاب من كتب التاريخ للمرحلة الثانوية جاءت الجداول رقم (8) ورقم(9) ورقم (10)

جدول (8) يعبر عن التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي مقارنة بالمجموع

جدول (8)التكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفةالمتضمنة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي مقارنة بالمجموع

الرقم	الأنماط التنظيمية	التكرار	%
1.	التوضيح	93	10.3
2.	الوصف	43	4.8
3.	السبب	41	4.6
4.	التسمية	30	3.3
5.	الموقع	27	3.0
6.	النتيجة	15	1.7
7.	التعريف	14	1.5
8.	الأمثلة	12	1.3
9.	الكم	10	1.1
10.	المقارنة	10	1.1
11.	الوقت	9	1.0
12.	الترتيب	3	0.3
المجموع		307	34.2

يلاحظ من جدول (8) أن نمط التوضيح قد احتل المركز الأول، بواقع (93) تكرارا، أي ما نسبته (10.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. تلاه نمط الوصف بواقع (43) تكرارا؛ أي ما نسبته (4.8%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. فنمط السبب بواقع (41) تكرارا؛ أي ما نسبته (4.6%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

وبخلافه جاءت الأنماط الآتية في مراكز متأخرة ضمن قائمة الأنماط التنظيمية للمعرفة؛ فكان نمط كل من الكم والمقارنة بتكرارات بلغت (10) لكل منهما بنسبة (1.1%)، ثم نمط الوقت (9) تكرارات بنسبة (1.0%9)، فنمط الترتيب (3) تكرارات بنسبة (0.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

جدول(9) يعبر عن التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي مقارنة بالمجموع.

جدول (9)التكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيميةللمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للصف الثاني الثانوي مقارنة بالمجموع

الرقم	الأنماط التنظيمية	التكرار	%
.1	التسمية	115	12.8
.2	التعريف	77	8.6
.3	التوضيح	63	7.0
.4	الوصف	34	3.8
.5	الوقت	23	2.6
.6	السبب	22	2.4
.7	النتيجة	21	2.3
.8	المقارنة	18	2.0
.9	الأمثلة	15	1.7
.10	الموقع	9	1.0
.11	الكم	3	0.3
.12	الترتيب	1	0.1
المجموع		400	44.4

يلاحظ من جدول(9) أن نمط التسمية قد احتل المركز الأول بواقع (115) تكرارا؛ أي ما نسبته (12.8%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية تلاه نمط التعريف بواقع (77) تكرارا؛ أي ما نسبته(8.6%)، ثم تلاه نمط التوضيح بواقع (63) تكرارا؛ أي ما نسبته (7.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. ثم نمط الوصف بواقع (34) تكرارا؛ أي ما نسبته (3.8%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ المقررة للمرحلة الثانوية. وجاءت الأنماط الآتية متأخرة وهي؛ نمط الموقع (9) تكرارات بنسبة (1.0%)، فنمط الكم (3) تكرارات بنسبة (0.3%)، ونمط الترتيب (1) مرة واحدة بنسبة (0.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

أما نمط كل من السبب والنتيجة والمقارنة فجاءت وسطا وكانت تكراراتها على التوالي (22)، (21)،(18)، بمعنى إنها شكلت على التوالي (2.4%)، 2.3%)، (2.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية.

جدول (10) يعبر عن التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي مقارنة بالمجموع

جدول (10)التكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفةالمتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي مقارنة بالمجموع

الرقم	الأنماط التنظيمية	التكرار	%
.1	السبب	36	4.0
.2	الموقع	35	3.9
.3	التسمية	30	3.3
.4	الوقت	26	2.9
.5	التوضيح	24	2.7
.6	التعريف	19	2.1
.7	الوصف	12	1.3
.8	المقارنة	6	0.6
.9	الأمثلة	2	0.2
.10	النتيجة	2	0.2
.11	الترتيب	1	0.1
.12	الكم	–	–
المجموع		193	21.4

يلاحظ من جدول (10) أن نمط السبب قد احتل المركز الأول في كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي مقارنة بالأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوي، حيث بلغت تكراراته (36) تكرارا أي ما نسبته (4.0%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. وتلاه في ذلك نمط الموقع حيث بلغت تكراراته (35) تكرارا بنسبة(3.9%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. فنمط التسمية(30) تكرارا بنسبة (3.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة

المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. فنمط كل من الأمثلة والنتيجة فكانت تكرارات كل منها (2) اثنين فقط، ؟أي ما نسبته(0.2%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. ونمط الترتيب تكرر مرة واحدة فقــط، أي ما نسبته (0.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتــضمنة فـــي كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. ولم يحظ نمط الكم بشيء.

وبالنظر إلى أنواع الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية في كل كتاب من كتــب التــاريخ للمرحلة الثانوية كانت الجداول (11) و(12) و(13).

جدول (11) يعبر عن التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي

جدول (11)بيان مقارن للتكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي

الرقم	الأنماط التنظيمية	التكرار	%
1.	التوضيح	93	30.3
2.	الوصف	43	14.0
3.	السبب	41	13.3
4.	التسمية	30	9.8
5.	الموقع	27	8.8
6.	النتيجة	15	4.9
7.	التعريف	14	4.6
8.	الأمثلة	12	3.9
9.	الكم	10	3.3
10.	المقارنة	10	3.2
11.	الوقت	9	2.9
12.	الترتيب	3	1.0
المجموع		307	100.0

يلاحظ من جدول (11) أن نمط التوضيح جاء في المركز الأول بواقع(93) تكــرارا؛ أي ما نسبته (3.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة فـــي كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. وتلاه نمط الوصف (43) تكرارا؛ أي ما نسبته (14.0%) من مجموع الأسئلة التقويميــة تبعــا للأنمــاط

التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي. ثم نمط السبب بواقع (41) تكرارا؛ أي ما نسبته (13.3%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي. وفي مقابل ذلك جاءت الأنماط التنظيمية الآتية متدنية؛ نمط الكم ونمط المقارنة بواقع (10) تكرارات لكل منهما، ثم نمط الوقت بواقع (9) تكرارات، فنمط الترتيب بواقع(3) تكرارات وهو أدناها جميعا.

جدول (12) يعبر عن التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي

جدول (12)بيان للتكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي

الرقم	الأنماط التنظيمية	التكرار	%
.1	التسمية	115	28.8
.2	التعريف	77	16.3
.3	التوضيح	63	15.8
.4	الوصف	34	8.5
.5	الوقت	23	5.6
.6	السبب	22	5.5
.7	النتيجة	21	5.3
.8	المقارنة	18	4.5
.9	الأمثلة	15	3.5
.10	الموقع	9	2.3
.11	الكم	3	0.8
.12	الترتيب	1	0.1
المجموع		400	100.0

يلاحظ في جدول(12) أن نمط كل من التسمية والتعريف والتوضيح والوصف جاءت متقدمة على غيرها من الأنماط التنظيمية للمعرفة وبواقع تكرارات (115) و(77) و(63) و(34) على التوالي، وبنسبة (28.8%)و(16.3%) و(15.8%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي. وفي مقابل ذلك ظهرت الأنماط التنظيمية للمعرفة الآتية في الأسئلة التقويمية متدنية جدا؛ وهي نمط الأمثلة (15) تكرارا بنسبة(305%)، ونمط الموقع (9) تكرارات بنسبة (2.3%) ونمط الكم (3)

تكرارات بنسبة (0.8%) ونمط الترتيب تكرر مرة واحدة بنسبة (0.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي.

جدول (13) يعبر عن التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي

جدول (13)بيان مقارن للتكرارات للأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتب التاريخ للصف الثالث الثانوي

الرقم	الأنماط التنظيمية	التكرار	%
1	السبب	36	18.7
2	الموقع	35	18.1
3	التسمية	30	15.6
4	الوقت	26	13.5
5	التوضيح	24	12.4
6	التعريف	19	9.9
7	الوصف	12	6.2
8	المقارنة	6	3.1
9	الأمثلة	2	1.0
10	النتيجة	2	1.0
9	الترتيب	1	0.5
10	الكم	–	–
المجموع		193	100.0

يلاحظ من جدول (13) أن نمط السبب قد احتل المركز الأول من بين الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي، حيث بلغت تكراراته (36) تكرارا؛ أي ما نسبته (18.7%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي، تلاه نمط الموقع بواقع (35) تكرارا وبنسبة (18.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي، ثم نمط التسمية بواقع (30) تكرارا وبنسبة (15.6%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي. بينما كانت الأنماط الآتية متدنية جدا وهي الأمثلة والنتيجة بواقع (2) تكرارين لكل منهما وبنسبة (1.0%) وجاء لنمط الترتيب تكرار واحد فقط وبنسبة (0.5%) من مجموع الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية للمعرفة المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي. ولم يحظ نمط الكم بشيء.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة وتفسيرها، وما يتعلق بها من استنتاجات وتوصيات.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المجالات الرئيسة التي تتوزع عليها الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

بينت الدراسة تفاوتا في توزيع الأسئلة التقويمية بين كتب التاريخ للمرحلة الثانوية؛ ففي حين استحوذ كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي على ما يقرب من نصف الأسئلة التقويمية في الكتب الثلاثة، فإن كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي احتوى على ما دون الربع بكثير.

ولعلَّ ذلك راجع الى طبيعة محتوى كل منها، فكتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي تناول جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي، وهذا واسع في مجالاته ومتنوع في مسائله وقضاياه، فتاريخ المسلمين الماضي حافل بالحوادث والإنجازات والانتكاسات، وحاضره حافل أيضا بالحوادث والقضايا المزمنة والمستجدة، فقد تعرض الكتاب للحملات الصليبية والاستعمار في الماضي والحاضر، وللفرق الإسلامية؛ السابقة والحديثة المعاصرة، والمخاطر التي أحدثتها في جسم الأمة المسلمة؛ فقابلها أسئلة تقويمية كثيرة أيضا تتناسب معها. وهذا بخلاف حال كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الذي تناول تاريخ المملكة العربية السعودية، والذي تعرفه الناشئة وغيرهم من خلال ما تم عرضه في كتب مقررة دراسية متنوعة سابقة، ومن خلال حياتهم اليومية. واما كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي، فقد تناول تاريخ الأنبياء والسيرة النبوية وانتشار الإسلام؛ وموضوعاته وإن كانت متنوعه لكنها دون موضوعات كتاب الصف الثاني الثانوي، وأكثر من موضوعات كتاب الصف الثالث. كما قد يرجع التفاوت أيضا، إلى طبيعة نظام المنهاج الحلزوني المعمول به في بناء المناهج المطورة، والذي يعني عرض المعرفة والخبرة التربوية في المواد الدراسية بصورة متدرجة، من حيث المقدار، ودرجة التعمق، والنوع، وبما يتسق مع المرحلة النمائية والتعليمية للمتعلمين، حيث تبدأ بسيطة ثم تأخذ بالتوسع والتعمق كلما زاد المستوى التعليمي. كما يمكن إرجاع ذلك إلى تفاوت في الكفايات التربوية للجان التأليف؛ فقد لاحظت الباحثة وجود أسئلة مركبة، لها مطالب عدة في السؤال الواحد.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية قد توزعت على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بنسب متفاوتة جدا، وأنها تركزت حول المجال المعرفي،فقد احتلت المركز الأول، سواء أكان ذلك من حيث المجموع الكلي لها، أم من حيث ما ورد في كل كتاب من كتب التاريخ على حدة، ولعلَّ ذلك يرجع إلى حجم المعرفة المتضمنة في الكتب بعامة، ومما لفت انتباه الباحثة أن كتب التاريخ للمرحلة الثانوية لم تتضمن أهدافا سلوكية يمكن الرجوع إليها؛ لمعرفة مدى اتساق الأسئلة التقويمية مع تلك الأهداف.

كما أظهرت الدراسة أن الأسئلة التقويمية المهارية احتلت المركز الثاني، في الكتب الثلاثة بعامة، وفي كل كتاب كل صف من الصفوف على حدة؛ الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي. ولعلَّ ذلك راجع إلى أن تقويمها لا يكون من خلال أسئلة بل من خلال أدوات قياس خاصة؛ كالملاحظة مثلا، والأخذ بالتقويم الحقيقي أثناء القيام بالمهارة؛ وبمعنى آخر إن التقويم يكون بنائيا بالدرجة الأولى غالبا، من خلال تقويم الأداء الفعلي.

أما الأسئلة التقويمية الوجدًانية فقد ظهر خلل كبير فيها؛ فهي وإن جاءت في مركز متأخر جدا سواء أكان ذلك للمرحلة الثانوية بعامة أم لكل صف من الصفوف، فقد اختفت من كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي بالرغم من توافر المبررات القوية الداعية لوجودها، فقيمة الانتماء والولاء تدعو إلى بناء اتجاهات إيجابية نحو الرموز الوطنية. وهذا يعزز الظن بعيب في لجان التأليف؛ بتوجهها نحو الكم المعرفي وإغفال الجانب الوجداني. أو لعلَّ عدم الاهتمام بهذا المجال كون نتاجاته لا تتحقق في موقف تعليمي واحد، بل تحتاج إلى مواقف عدة وانها تراكمية؛ بمعنى انها نتائج دروس عديدة و صفوف متتابع؛ وتقويمها يحتاج إلى استخدام أدوات خاصة؛ كقوائم الجرد (الرصد/الشطب) مثلا.

وبذلك فان الدراسة الحالية تلتقي مع ما توصلت اليه كل من دراسة الحمادين (2003) والأغا (2004) وقد تناولتا الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا. كما التقت مع دراسة كل من الجلاد (2001) والعياصرة (2004) وعيال سلمان (2007) وقد تناولت الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية، والتي التقت جميعا على أن الأسئلة التقويمية تتمحور حول الجانب المعرفي في الدرجة الأولى، مع تفاوت في تناولها للجانب المهاري، والجانب الوجدًاني تبعا للمادة الدراسية.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الثاني: ما درجة قياس الأسئلة التقويمية للأنماط التنظيمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت الدراسة تفاوتا في اهتمامات كتب التاريخ للمرحلة الثانوية،حث جاء نمط التوضيح في المرتبة الأولى، تلاه نمط التسميه، فنمط التعريف؛ حيث شكل مجموعها ما يزيد على نصف الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، أما نمط كل من الأمثلة والكم والترتيب فقد كانت ضعيفة جدا، حيث بلغت (5.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية.

وبالنظر إلى الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب التاريخ تبعا للصفوف، فقد احتل نمط التوضيح في كتاب الصف الاول الثانوي مركز الصدارة، تلاه نمط كل من الوصف والسبب، بينما جاء نمط الترتيب في نهاية القائمة. ولعلَّ ذلك راجع إلى طبيعة المعرفة المقدمة للمتعلمين؛ فهي متعلقة بالسيرة النبوية وانتشار الإسلام، وهذه الموضوعات تستأهل التفكر في المعاني واستخلاص العبر المستفادة، أكثر من الاهتمام بترتيب الحوادث ووقتها؛ فمعرفة تاريخ الحادث أو المواقف ليس هو الغاية من الدروس، بل الفهم بقصد الاعتبار، تارة والاقتداء تارة أخرى، تبعا لموضوع الحدث. أما الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي فقد جاء في المقدمة نمط كل من التسميه؛ فكان أكثرها تكرارا، ثم نمط التعريف، ثم التوضيح. أما كل نمط من الترتيب، ونمط الكم ضعيفا. ولعل ذلك راجع إلى طبيعة الموضوعات المتضمنة المتمثلة في جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي، وهذه واسعة وكثيرة؛ فكان أن اهتم مؤلفو الكتب بالنوع على حساب الكم؛ بمعنى توجه التقويم نحو القضايا الكبرى، مراعاة لزمن الإنجاز، وحل الأسئلة قبل غلق الدرس.

وبالنظر إلى الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي فقد جاء نمط السبب في المركز الأول متقدما على غيره من الأنماط التنظيمية؛مما يعني مراعاة، إلى حد ما للمرحلة النمائية للطلبة، في بناء المنهاج، لكن هذا لا يعني اهتماماً مطلقاً، اذ جاء نمط كل من المقارنة والنتيجة متخلفاً جدًا. ولعل ذلك راجع الى تفاوت فرق التأليف التي تولت اعداد الكتب الدراسية من حيث كفاياتها التربوية والمعرفية وبخاصه انها كانت متعددة، او لعدم توحيد الرؤية بينهم.

وبالنظر إلى ما تعنية الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويميةمقارنة بمستويات المجالات، يلاحظ أن الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويميةالمتضمنة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي

تشير إلى التركيز على نمط كل من التوضيح والوصف، والتي قارب مجموع تكراراتهما نصف الأسئلة التقويمية؛ مما يعني أن حظ المستويات الدنيا من الجانب المعرفي كانت عالية جدًا، وهذ مؤشر مهم دال على وجود ضعف في تلك الأسئلة التقويمية. ولعلَّ ذلــك راجــع الـــى اهتمـــام المؤلفين بالسرد وذكر الحوادث على حساب التفكير، والتحليل والمقارنة الى غيــر ذلــك مـــن عمليات عقليه تناسب تلك المرحلة النمائية والتعليمية؛ مما يعزز الظن بتفـــاوت فـــي كفايـــات المؤلفين واهتماماتهم. ولعل ذلك راجع إلى عدم وجود تعليمات وإرشادات كافية في بناء الأسئلة التقويمية؛ مما يعنى عدم الاهتمام بها.

وأما حال الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثـــاني الثانوي، من حيث الدلالة، فقد بدا فيها أن التمحور حول مستويات المجال المعرفي الدنيا واضح، تمثل في نمط كل من التسميه والتعريف والتوضيح والوصف على التوالي، وقد قاربت تكراراتها ثلثي الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية.وهذا مؤشر دال على ضعف تلك الأســئلة التقويميـــة، بالرغم من توافر الأسباب الداعية الي ظهور نمط المقارنة والسبب والنتيجـــة؛ فالموضـــوعات المتضمنة في الكتاب حيوية تتعلق بتاريخ المسلمين الحضاري والسياسي، وهي ثرية بالمـــسائل والقضايا المثيرة للتفكير وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وأما حال الأنماط التنظيمية للأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الثالـــث الثانوي، والذي يتحدث عن تاريخ المملكة العربية السعودية، فقد ظهر نمط السبب واضحاً حيث مثل (18%) من مجموع الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب، ثم تلاه نمط الموقـــع؛ والـــذي يشير إلى معرفة بالوطن والحوادث التي وقعت فيه، ثم تلاه نمط التسميه؛ وهذا يفيد اتساقاً بين أنماط الأسئلة التقويمية الواردة في الكتاب وبين موضوعاته. كما أن الأسئلة التقويمية تشير الى حد ما الي مستوى الأسئلة؛ فأسئلة التوضيح والتعريف والوصف والتسميه، كلهـــا تـــشير الـــى مستوى التذكر والفهم، أما المقارنة والنتيجة؛ فتشير إلى حد ما الى مستوى أعلى من العمليـــات العقلية. ولقد جاء نمط كل من المقارنة والنتيجة ضعيفة جدًا اذ لم تزد فـــي مجموعهـــا علـــى (4.1%) من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في الكتاب.

وبذلك فإن الدراسة الحالية تلتقي مع دراسة عيال سلمان (2007) من حيث حاجة الكتـــب الى مراعاة المراحل النمائية للمتعلمين، وبخاصه في ما يتعلق منها بالعمليات العقلية العليـــا.لـــة الثانوية)

وعلى ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية ومناقشتها وتفسيرها؛ فإن الباحثة قد توصلت الى النتائج الآتية:

1. تعاني كتب التاريخ من مشكلة عدم التوازن في توزيع الأسئلة التقويمية حسب الصفوف بشكل واضح، ومن وجود أسئلة مركبة، تتعدد فيها المطالب، وأن بعض المطالب مبني على مطلب سابق.
2. ما زالت الكتب المطورة تعاني من مشكلة العشوائية، التي سعى المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى معالجتها، وبخاصة التنوع في مجالات الأسئلة التقويمية؛ فهي تهتم بالمجال المعرفي، على حساب المجالين الاخرين؛ المجال الوجدًاني، والمجال المهاري.
3. إن دور الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية لا يسهم في بناء اتجاهات إيجابية بدرجة كافية، وبخاصة نحو الرموز الدينية والوطنية والاجتماعية.
4. تعاني الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية من وحدة الرؤيا لفرق التأليف، وقد ظهر ذلك في نقاط الارتكاز لكل فريق، سواء أكان ذلك في حجم الأسئلة التقويمية، أم في أنواعها وأنماطها.؛ فالأنماط مؤشر مهم على مستويات الأسئلة، فنمط كل من التوضيح والتسميه والتعريف زاد على نصف الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية؛ مما يعني انها قد تمحورت حول المستويات الدنيا.

التوصيات

والباحثة تتقدم بالتوصيات الآتية:

- إعادة النظر في بناء الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التـــاريخ للمرحلـــة الثانويـــة، وتجنب الأسئلة التقويمية المركبة، فلا يبنى مطلب على مطلب، وأن تبرز المطالب في فروع للسؤال الواحد، بحيث يظهر مطلب واحد لكل منها
- الاهتمام بالأسئلة التقويمية التي تسهم في بناء القيم والاتجاهـــات الإيجابيـــة بعامـــة والرموز الدينية والوطنية، وقضايا الأمة المسلمة بخاصة، والتنـــوع فـــي الأنمـــاط التنظيمية للأسئلة التقويمية بحيث تنال العمليات العقلية العليا حظاً منها.
- ان تهتم مديرية المناهج بوزارة التربية والتعليم بمواصفات بناء الأســـئلة التقويميـــة، باعتبارها جزءاً أصيلاً من محتوى الكتب الدراسة وأن يعهد الى تربويين من أصحاب الكفايات المعرفية والمهنية لهذه المهمة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

ابن الأثير، علي بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني(1415هـ). **الكامل في التاريخ**، ط2، تحقيق: عبد الله القاضي، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو زينة، فريد (1995). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**، الكويت: مكتبة الفلاح.

الآغا، عبد المعطي رمضان (2004). تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين، غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**،مجلد (12)عدد(1) الأول.

بكار، نادية (1993). تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية المعرفية وكيفية تدريب التلاميذ على اتخاذ قرار إزاء حل الأسئلة.**مجلة جامعة الملك سعود**، مجلد (5)، عدد(1)، ص 207- 243

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). **أساسيات في علم النفسالتربوي**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جاسم، صالح (2000). تقويم الأسئلة المتضمنة في كتاب الكيمياء في الصف الرابع الثانويالعلمي بدولة الكويت في ضوء اهداف تدريس الكيمياء في ذلك الصف، **المجلة التربوية**،مجلد (14)، عدد (54)، ص (31 -86).

جامعة أم القرى(2014) تجربة وزارة التربية والتعليم في بناء المناهج، مكة المكرمة. جامعة أم القرى. من الموقع الإلكتروني/**www.uqu.edu.sa**.

الجلاد، ماجد (2001). تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية؛ للصفوفالثامن والتاسع والعاشر في الأردن، **أبحاث اليرموك**، مجلد(17)، عدد(1)، ص.ص.45-83

الجهني، محمد فالح (1422هـ). وزارة المعارف بين جيلي وجيل أبي وجيل ابني، الرياض.**مجلة المعرفة**، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، عدد(85).

الحلو، محمد وفائي (2001).**علم النفس التربوي، نظرة معاصرة**، ط2، غزة: دار المقداد.

حمادين، فخري فريد (2003). تحليل الأسئلة التقويمية فـــي كتـــب الجغرافيـــا المقـــررة فـــي مرحلةالتعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليميـــة، الكويـــت.**المجلـــة التربوية**،مجلد (17)، عدد (68).

حمدان، محمد زياد،(2001).**تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار عملي للتقـــويم فـــي التربيـــة**، دمشق: دار التربية الحديثة.

خاطر، محمود رشدي(1981). **طرقتدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ط2، القاهرة: دار المعرفة.

خريشة، علي كايد (1998). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية فـــي الأردنلطبيعة التاريخ، أثر متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص فيها، **مجلة جامعـــة جرش للبحوث والدراسات**، مجلد (3)، عدد (1)، ص 135–166.

الخضري، إبراهيم عبد العزيز (1425هـ). **دراسة تقويمية ومقارنة لأسئلة اختبارات العلوم، للصف الثاني المتوسط وأسئلة الكتاب المقرر في ضوء تـــصنيف بلـــوم للأهـــداف المعرفية في منطقة القصيم التعليمية**، رسالة ماجستير غيـــر منـــشورة، جامعـــة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الخوالده، ناصر أحمد والجلاد، ماجد زكي(2006).**تدريس التربية الإسلامية**، الإمارات العربية المتحدة: مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الخوالده، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل (2003).**طرائـــق تـــدريس التربيـــة الإســـلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**، ط2، عمان: دار حنين.

الخوالده، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل (2007).**تقويم التدريس في التربيـــة الإســـلامية**، عمان: المركز العربي.

الخوالده، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل(2011).**المنـــاهج؛ أســـسها ومـــداخلها الفكريـــة وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها**، عمان: زمزم.

الخوالده، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل(2014).**تحليل المحتوى فـــي المنـــاهج والكتـــب الدراسية**، عمان: زمزم.

الخوالده،ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل (2010).**تعليم التربية الإسلامية؛ التجديد والتطوير في (التخطيطوالتدريس والتقويم. نماذج تطبيقية)**، الكويت: مكتبة الفلاح.

دحلان، عمر (2010).**زاد المعلم في التعليم والتعلم**، ط 1، غزة: مكتبة آفاق.

دروزة، أفنان(1986). دراسات تجريبية حول موضوع الأسئلة التعليمية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عدد21، ص.ص. 117-137

دروزة، أفنان(2005).**الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، ط1، عمان: دار الشروق.

دغمس، مصطفى نمر(2008).**استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة**، عمان: دار غيداء.

رضا، محمد جواد (1987).**العرب والتربية والحضارة**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

الرواشدة، إبراهيم وآخرون (2000) **مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**،وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات.

الرواضية، صالح (2000). مقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي بالأردن خلال الفترة(1976- 1996 و1996-1999) دراسة تحليلية مقارنة،**مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، مجلد(15) عدد(3)، ص 129- 153.

روزنثال، فرانز (1986)،**الإعلان بالتوبيخ لمن ذم أهل التاريخلمحمد بن عبد الرحمن بن محمد السخاوي**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الزاملي، علي (2009).**مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط1،الكويت: مكتبةالفلاح.

زقوت، محمد(2008).**دراسات في المناهج**، ط2، غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

الزهراني، عبدالله (2003).**التفكير الإبداعي من منظور التربية الإسلامية**، مصر.

زيتون، كمال (2003)، **التدريس. نماذجه ومهاراته**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

الزيود، نادر وعليان، هشام (2002).**مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، عمان: دار الفكر.

سعادة، جودت أحمد (1984).**مناهج الدراسات الاجتماعية**، بيروت: دار العلم للملايين.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2011).**تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ط2، عمان: دار الشروق.

سعادة، جودت(2005).**صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، ط1، عمان: دار الشروق.

السلخي، محمود جمال (2012).تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب التربية الإسلامية المطوّر للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي، الكويت: **المجلة التربوية**، مجلد (27)، عدد(106)، ج2،237-281

سويدان، خالد(2009) دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب) الجغرافية الطبيعية(المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم فيالمجال المعرفي،**مجلة جامعة دمشق**، مجلد(25) عدد(1+2)، ص 551-575

شاهين، عبد الحميد حسن، (2010).**تطوير المنهج**، مكتب التربية لدول الخليج، الأول من تشرين ثاني.

شبير، حفصة(2003).**تقويم الأنشطة العملية في مادة العلوم للصف السادس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

الشمري، عادل عايد (2004). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التفسير المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين**، مجلد(5)، عدد (1)، ص ص 240 ـــ 241.

الشهري، عبد الهادي أحمد (1433هـ/2012م).**درجة تضمين المفاهيم السكانية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة المتوسطة في ضوء التربية السكانية العالمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الشهري، علي بن صالح علي(1429هـ). **تحليل الاسئلة التقويمية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية وفق المستويات المعرفية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

شيخ العيد، وسام حسن(2010).**تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشيخ، عمر(2001).**تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية،تقرير رقم(5)**، الأردن/ عمان. المركز الوطني لتنمية المارد البشرية (89).ص. 38-56

الصلطي، مبارك(1997).**تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عُمَان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

طعيمة، رشدي (2004).**الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها تطويرها تقويمها**، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي (2000). **مرشد المتعلم، المعلم في التربية العملية (تخصص تربية اسلامية)**، عمان. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

عاشور، راتب قاسم، (2004).**المنهج بين النظري والتطبيق**، عمان: دار المسيرة.

عبد الرحيم، دعاء محمد سيد، (2008)، **أهمية الكتاب المدرسي في الدراسات الاجتماعية**، ، ينبع، السعودية.

علام، صلاح الدين (2004).**التقويم التربوي البديل؛ أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاتالميدانية**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، نبيل (2001).**الثقافة العربية وعصر المعلومات**، الكويت: عالم المعرفة.

عليمات،عبير(2006).**تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية كتب التربية الاجتماعية والوطنية**، ط 1، عمان: دار الحامد.

عمرو، أيمن وعيد، يحيى ومصطفى، محمد (2013).**مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا (1-4)**، عمان: زمزم

العمري، وصال وشحادة، فواز حسن(2010).**رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية**، جامعة عين شمس، مصر.

عودة، أحمد والملكاوي، فتحي (1992).**أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، إربد: مكتبة الكتاني.

عودة، أحمد(2002).**القياس والتقويم في العملية التدريسية**، أربد: دار الأمل.

العياصرة، محمد (2004). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقةالأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عمان (دراسة مقارنة)،**مجلة جامعة الملك سعود**،مجلد (17)،العدد (2)، ص695- 719

عيال سلمان، خالد عطية (2007).**الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن ؛ دراسة تحليلية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف(2005).**علم النفس التربوي والتفكير**، عمان: دار حنين.

المجالي، سناء (2003).**أثر استخدام الأسئلة الشفوية على تحصيل الطالبات في الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

محمود، أحمد (1990) **في فلسفة التاريخ**، ط 3، الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.

مرسي، محمد منير(1993).**تاريخ التربية في الشرق والغرب**، القاهرة: عالم الكتب.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2001) **المناهج التربوية مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، عمان: دار المسيرة.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2005) **طرائق التدريس العامة**، ط 2، عمان: دار المسيرة.

مصطفى، نوال نمر(2012).**استراتيجيات التقويم في التعليم**، عمان: دار المستقبل.

معروف، سعاد وناصر، يونس محمود (2010). اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنجليزية وعلاقتهابالتحصيل لدى الجنسين على ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة (دراسة مقارنة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة). **مجلة جامعة دمشق**، 26 (1+2)، 739-771.

مندر، وفاء محمد نور(1415هـ).**دراسة تحليلية لأسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادسالابتدائي للبنات على ضوء المستويات المعرفية لبلوم من وجهة نظر موجهات المادة الاجتماعية بمدن مختارة من المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة، السعودية.

موسى، محمد (2000). مدى إسهام النشاطات التقويمية في كتب اللغة العربية المقـررة علـى الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهـارات التفكير الإبداعي،**مجلة القراءة والمعرفة**، العدد الثاني، ص 17-63

نجادات، أحمد محمد الهندي (2004).**معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه في المرحلة الأساسية في الأردن(دراسة تحليلية وأنمـوذج مقتـرح لتلـك المعـايير)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الهويمل، عمر، (2003).**مدى تركيز أسئلة كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصف الاول الثانوي الادبي على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم بالسعودية (1431هـ).**الدليل التعريفي " المرحلة الخامسة" المشروع الشامل لتطوير المناهج في التعليم الأساسي**، الرياض.

وزارة التربية والتعليم بالسعودية(1425هـ).**الملخص التنفيذي للخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة (1425هـ - 1435 هـ)**

وزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية (2001).**مجلة المعرفة**. إبريل، عدد(70)، ص 70 - 78

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (2007). **بناء المناهج وتصميمها**، عمان: دار المسيرة.

اليتيم، عزيزة(2005).**الأسلوب الإبداعي في تعليم طفل ما قبل المدرسـة؛ أسـسه ومهاراتـه ومجالاته**، ط1، الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Chinoda , A. (1981).**An Analysis of Questions in Selected High School, Social Studies Used in Zimbabwe. Dissertation Abstract International** 42A (6):1918

Engelhardt, L. (1978).**An Analysis of the Questions and Contentin Selected Social Studies Textbooks for use in the Intermediate Grades**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern Illinois atCarbondale.

Franklin,D. (1981).**An Analysis of Questions in Sixth – Grade Social Studies Textbooks published in (1965-1966) and (1975-1979)**, Unpublished Doctoral Dissertation , Indian State University at Bloomington.

Giannangelo, D. &Kaplan,M. (1992)**. An Analysis and Critique of Selected Social Studies Textbooks. ERIC Document Reproduction Service**, No Ed 173-353.

Wilen, W.(1986).**Questioning Skills For Teachers**, Washington. D.C.: National Education Association.

الملاحق

ملحق (1)

استبانة لمعرفة آراء المحكمين في أدوات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

صاحب السعادة المحكم..................................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد،

الباحثة طالبة ماجستير في الجامعة الأردنية كلية التربية / قسم المناهج والتدريس وتقوم بإعداد رسالة الماجستير بعنوان " الأسئلة التقويمية في كتب التاريخ للمرحلة الثانوي في المملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية" ولقد قامت الباحثة بإعداد الأداة الآتية لاستخدامها في استخراج النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة وفق الأنموذج المرفق.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ومعرفة تربوية فقد رأت الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه الأداة آملة إبداء رأيكم في مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة. وكلي رجاء وثقة في تفضلكم وتعاونكم.

واقبلوا خالص تحياتي وشكري

الباحثة

لطيفة رشدان صالح المطيري

الاسم:...

الجنس(النوع الاجتماعي): [ذكر] [أنثى]

المؤهل العلمي:...[أعلى مؤهل علمي]

التخصص:..

مكان العمل...

يرجى التكرم بتعبئة المطلوب بما يناسبه: بالكتابة حيث يقتضي الكتابة ووضع دائرة حول النوع الاجتماعي وبوضع [X] في الحقول الأخرى.

السؤال الاول ما المجالات الرئيسة التي تتوزع عليها الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

المجال	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
المعرفي			
الوجداني			
المهاري(النفس حركي)			

السؤال الثاني:ما درجة قياس الأسئلة التقويمية للأنماط التنظيمية الواردة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟

النمط التنظيمي المعرفي	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
الوقت			
الموقع			
الكم			
التسمية			
التعريف			
الوصف			
التوضيح			
الأمثلة			
الترتيب			
السبب			
النتيجة			
المقارنة			

الإضافات والتعديلات الأخرى

....

....

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	المؤهل	مكان العمل
1.	هاني وشاح	دكتوراه	الجامعة الأردنية
2.	أسمى فرحان عبد الرحمن الشَّراب	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
3.	هاني حمود الرقوع	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
4.	بلال أحمد الحسن أبو حمدة	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
5.	حمدي حسين محمود العلي	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
6.	سليمان إبراهيم الهباهبة	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
7.	صالح العمري	ماجستير	وزارة التربية والتعليم

ملحق(3)

نماذج من الأسئلة التقويمية تبعا لمجالاتها المتضمنة

في كتب التاريخ لمرحلة الثانوية

الرقم	الصف	السؤال	المجال
.1	الأول	وضح الحكمة من تعدد الأنبياء	معرفي
.2	الأول	ما الواجب عليك تجاه والديك مستشهدا بمعاملة ؟إبراهيم لأبيه آزر	وجداني
.3	الأول	ارسم خريطة توضح هجرة إبراهيم عليه السلام غير المذكورة في الدرس	مهاري
.4	الثاني	قارن بين: أ- نظام الخلافة في العهدين الراشد والأموي ب-وزارتي التنفيذ والتفويض من حيث التعريف والمهام	معرفي
.5	الثاني	ما دورك تجاه فكرة دعوة الملك فيصل إلى عقد مؤتمر القمة الإسلامي	وجداني
.6	الثاني	اكتب بأسلوبك ما تعرفه عن أ- الآداب التي يجب أن يتصف بها القاضي. ب-الأسس التي اعتمد عليها القضاء الإسلامي مدعما إجابتك بالأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية	مهاري
.7	الثالث	اذكر ثلاثة أسباب مرتبة حسب أهميتا ترى من وجهة نظرك أنها السبب الرئيس في سقوط الدولة السعودية الأولى	معرفي
.8	الثالث	طبق على الخريطة الصماء التي أمامك خط سير الملك عبد العزيز منذ خروجه من الكويت حتى وصوله الرياض لاستردادها	

ملحق (4)

نماذج من الأسئلة التقويمية تبعا للأنماط التنظيمية المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية

الرقم	الصف	السؤال	النمط
1.	الثالث	اختر من القائمة الأولى (المدينة) وما يناسبها من القائمة الثانية (السنة) فيما يأتي	الوقت
2.	الثالث	اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي: 1- يقع مقر الأمانة العامة للبنك الإسلامي في مدينة(جدة، الرياض، مكة المكرمة)	الموقع
3.	الثاني	كم قرنا من الزمان استمرت الحروب الصليبية	الكم
4.	الثالث	ضع خطا تحت الإجابة الصحيحة فيما يأتي: تحولت البحرين من إمارة إلى مملكة في عهد (سلمان آل خليفة، عيسى آل خليفة، الشيخ حمد آل خليفة)	التسمية
5.	الأول	عرف ما يأتي: النبوة، النبي	التعريف
6.	الثاني	صف بأسلوبك ما يأتي: أ- الإمارة في عهد الأمويين. ب-شارات الخلافة	الوصف
7.	الأول	أبرز أهم الصعوبات التي واجهت النبي صلى الله عليه وسلم أثناء تبليغه الدعوة	التوضيح
8.	الثاني	مثل من واقك لقضايا يتم فيها تطبيق تعاليم الشريعة الإسلامية	الأمثلة
9.	الأول	رتب الأحداث التاريخية التالية من الأقدم إلى الأحدث: (فتح أدرنة، معركة وصوة، فتح بلغراد، معركة جالديران)	الترتيب
10.	الأول	اذكر سبب ما يأتي: أ- عصم الله الرسل عليهم السلام دون غيرهم. ب-كرم الله الرسل بالمعجزات	السبب
11.	الثالث	ما النتائج التي ترتبت على بسط حكام الدولة السعودية الأولى سيطرتهم على الرياض	النتيجة
12.	الثاني	قارن بين الجند النظامية والجند المتطوعين	المقارنة

EVALUATIVE QUESTIONS IN HISTORY TEXTBOOKS FOR SECONDARY STAGE IN KINGDOM OF SAUDI ARABIA: "ANALYTICAL STUDY"

By

Latifah Rashdan Saleh AL-Mutairi

Supervisor

Dr. Naseer Ahmad Al-Khawaldeh, Prof.

ABSTRACT

This study aimed at identifying the factuality of the evaluative question in the history textbooks specified for the secondary stage students in the Kingdom of Saudi Arabia, in terms of their types and organizational patterns of knowledge which they measure. The study population consisted of the history textbooks specified for the secondary stage students in the Kingdom for the academic year 1434AH/1435AH.

The analytic descriptive method was employed, which depends on the question and a unit for analysis, because this is quite consistent with each of the study aim and the selected analysis unit. To achieve this purpose, the researcher constructed an analysis instrument to analyze the content.

The researched approached a number of results such as: the evaluative questions contained in the history textbooks devoted for the secondary stage students in KSA were focused around the cognitive area on the account of the other two areas, namely: emotional and skill areas. Furthermore, the history textbook of the third secondary grade students was entirely void of any emotional evaluative questions. "**Explain, Name and Define**" patterns formed more than half of the evaluative questions contained in the secondary stage textbooks. This means that the evaluative cognitive questions were focused on the lower levels.

Keywords: Secondary stage, organizational patterns, evaluative questions, history textbooks.